

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



O PAPEL DO DINHEIRO NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA
percursos e representações

Filipa Cristina de Mira Ferreira Marques Cachapa

Orientadora: Prof. Doutora Ana Nunes de Almeida

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Sociologia
(Especialidade em Sociologia da Família, da Juventude e das Relações de Género)

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



O PAPEL DO DINHEIRO NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA
percursos e representações

Filipa Cristina de Mira Ferreira Marques Cachapa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Sociologia
(Especialidade em Sociologia da Família, da Juventude e das Relações de Género)

Júri:

Presidente: Doutor José Luís Miranda Cardoso, Investigador Coordenador, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e membro do Conselho Científico

Vogais:

- Doutora Rosalina Pisco Costa, Professora Auxiliar, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;
- Doutora Magda Lalanda Mira Nico, Professora Auxiliar Escola de Sociologia e Políticas públicas ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa;
- Doutora Lia Daniela Pappámikail Ribeiro d'Almeida, Professora Adjunta Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Doutor José Antonio Machado da Silva Pais, Investigador Coordenador, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida, Investigadora Coordenadora, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, orientadora

Esta investigação foi realizada com o apoio institucional da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/89569/2012), financiada por fundos nacionais do MEC e com a duração de 48 meses.

*Às grandes mulheres.
A quem faz o impossível. A quem não baixa os braços.
E a quem nos lembra de não desistir, sempre*

agradecimentos

Felizmente, na minha viagem pelo doutoramento, com tendência para ser um percurso solitário, estive muito bem acompanhada. Sem dúvida que isso fez toda a diferença na chegada, com sucesso e sentimento de missão cumprida, ao fim. Sem estes companheiros de viagem o resultado não teria sido o mesmo. Por isso, cabe-me agradecer e prestar as devidas homenagens.

Antes de mais, o especial agradecimento à Ana Nunes Almeida, minha orientadora que me deu confiança e motivação mesmo nos momentos em que não acreditei que havia *terra à vista*. Acalmou as minhas angústias, descomplicou frustrações e partilhou incansavelmente ferramentas que me fizeram crescer como socióloga e que contribuíram para a qualidade do trabalho final. Pela paciência que teve nos últimos (longos) dias, o meu agradecimento sem fim.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia que financiou esta investigação, com uma bolsa de doutoramento, e que apoiou várias das minhas deslocações ao estrangeiro. Ao ICS-ULisboa, que garantiu todas as condições para a realização da tese, desde o primeiro dia. Em particular, um ‘obrigada’ sentido à querida Goretti Matias. Aos meus entrevistados, pela disponibilidade e partilha de histórias que edificam a história desta investigação. É graças a eles que a minha tese ganhou corpo.

Também no ICS-ULisboa, em especial aos meus colegas Emanuel e Ana Rita, pelas discussões, almoços e solidariedade própria desta etapa das nossas vidas. Aos investigadores com quem me fui cruzando e que com o seu sentido crítico e construtivo contribuíram para esta pesquisa: Maria Manuel Vieira, Jussara, Vanessa Cunha, Sofia Aboim. À Alexandra Raimundo, Ana Gonçalves, Cláudia Casimiro, Luena Marinho, Verónica Policarpo e Rosalina Costa, pelas primeiras leituras e recomendações para o desenho do projecto de tese. Por fim, ao Vítor Ferreira um agradecimento particular pelas partilhas e ensinamentos nos anos finais, pelo desafio à criatividade metodológica e por todos os encorajamentos.

Aos meus colegas (e amigos) na UÉvora, desde aqueles que me encaminharam e seguiram os meus primeiros passos na investigação, aos mais recentes com quem tenho explorado novas facetas da Ciência: Filomena Mendes, Conceição Rego, Filipe Ribeiro e Lúcia Tomé; aos Dynamos (entretanto, LABscapers) e colegas do ICAAM que acompanharam a recta final, sofrida, sempre com uma palavra de imensa motivação: Paola Hernandez, María Rivera, Catarina Esgalhado, Isabel Ferraz Oliveira, Ana Rita Sanches, Ana Fonseca, Sérgio Godinho, Nuno Guiomar, José Muñoz-Rojas, Carlos Godinho, Patrícia Lourenço, Patrícia Vacas Carvalho, Isa Molewijk, Giuseppe e Douriane Guennoc. Um agradecimento muito especial à Teresa Pinto-Correia pelo constante incentivo, confiança e exemplo de excelência e perseverança.

Aos amigos que trouxe de Itália: à Inês e ao Luca, ao Alex, à Parissa e ao Massimiliano, fundamentais no meu acolhimento e sucesso do trabalho de campo. Entre Portugal e Itália: à Silvia di Giuseppe, colega

e amiga, sempre com um sorriso e palavra positiva de ânimo. Apoio fundamental nos primeiros contactos em Roma e ajuda incansável na revisão e adaptação de material em italiano. A Silvia foi ainda responsável pela transcrição de todas as entrevistas aplicadas em Itália. A ela, um obrigada muito, muito especial!

Aos tantos (e bons!) amigos que me recordam, sempre no tempo certo, daquela vida que existe além da vida própria da tese: Hugo, Álvaro, Samuel, Nuno, Pedro, João, Rufo, Vanda, David, Rute, Gustavo, Marta, Gisela, Mauro, Anabela e Ana Sofia. Aos que estão fora e que pelas experiências *fora da caixa* me lembram todos os dias da pluralidade sociocultural e diversidade de vivências e crenças: à Rita, à Kat, à Fabiana, ao Pucarinho, ao Mario e à Carina. Em particular à Erica, que entre Itália, Portugal e Nova Iorque me lembra da importância de observar além daquilo que os olhos conseguem ver.

Àqueles que são família e que me fazem ser quem sou: ao meu irmão do meio, com quem sou sempre eu, crescida, mas pequena, e que há 7 anos me perguntou: "para que serve afinal a universidade?" e que, sem saber, lançou o mote deste trabalho; ao meu irmão mais novo, com quem nunca vou ser tão crescida como acredito que sou; ao meu pai, que me ensinou a ser mais forte do que penso que sou, a confiar que sei mais do que aquilo que penso saber; à minha mãe, que me apoia incondicionalmente com uma força, energia, determinação e amor que jamais encontrarei em alguém. Aos quatro, por serem o início e fim de tudo, a casa a que posso sempre voltar, seja de que forma for, seja em que sítio for. Às minhas avós pela base de uma infância assente na autonomia, confiança e profunda alegria, com frutos visíveis na minha vida *adulta*. À memória do meu avô, que me continua a recordar da importância de "ter tempo para o tempo". Mesmo sem ter conhecido o desfecho desta investigação, foi fonte constante de inspiração, exemplo vivo de disciplina, responsabilidade e compromisso.

E porque o melhor fica sempre para o final, aos lá de casa, que viveram comigo o entusiasmo e a angústia dos últimos dias desta tese. Ao meu Manel, que me faz crescer e saber que está tudo bem. Sempre. Que acredita em mim, no meu trabalho e capacidades, sem nunca duvidar, com um amor e orgulho imensos. Obrigada por teres insistido (ao ponto de se tornar irritante) em palavras como "tu consegues". Tinhas razão: consegui! Por fim, sou eternamente grata à Maria Laura, a luz mais brilhante, às vezes lá longe, mas que brilhou sempre, todos os dias (e noites) da recta final. Pelas vezes em que me pediste para não trabalhar, mas também pelos (a)braços com que todos os dias me recebeste. Pelo colo que, tão pequenina nos teus dois anos, me soubeste dar. Pela força, além das forças, pelo tempo, além do tempo e pela paciência que não se pode pedir, mas que aprendeste a ter. É por ti, que chego *aqui*. Nenhuma outra razão foi suficientemente motivadora. Foste o ponto final. E é em ti que tudo começa. Agora.

A todos, muito obrigada!

Filipa

Mitra – Valverde, Évora.

10 de Outubro 2019

resumo

Esta investigação toma como objecto de estudo os jovens e as suas representações sobre a adultícia, enquanto experiência de independência financeira, tendo como foco a entrada no mercado de trabalho. Através do uso de uma estratégia qualitativa e intensiva comparativa e em profundidade, de modo a aceder às *representações sociais* pela voz aos protagonistas da transição para a vida adulta: os jovens *em vias* de serem adultos – os *adults to be*. Procura retratar e compreender as representações dos percursos de transição para a vida adulta dos jovens universitários em Portugal e Itália

Palavras-chave

Jovens, Curso de Vida, Independência, Ensino Superior, Europa do sul

abstract

This research takes as its object of study young people and their representations about adulthood, while experiencing financial independence, focusing on entering the labor market. Through the use of a comparative and in-depth qualitative and intensive strategy to access *social representations* by the voice and protagonists of the transition to adulthood: the *adults to be*. It seeks to portray and understand how representations of the transition to adulthood of university students in Portugal and Italy.

keywords

Young People, Life Course, Independence, High Education, South Europe

Introdução	1
PARTE I	
ENTRE A TEORIA E CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO DE ESTUDO	
Capítulo 1	
DEFINIR A ROTA. Da transição para a vida adulta à independência financeira juvenil	
.....	3
Primeiras coordenadas: os contributos teóricos da perspectiva do curso de vida	3
Vários pontos no mapa: as transições para a vida adulta	10
Porto de chegada: a independência financeira juvenil	15
<i>Independência e independências</i>	15
<i>Independência financeira juvenil</i>	19
Dinheiro	22
Capítulo 2	
PONTOS CARDEAIS DA PESQUISA: a escola, o trabalho e a família	26
A escola, a promessa de um futuro	27
O trabalho... mares profundos	37
A família, porto de abrigo	42
Capítulo 3	
DESVENDAR NOVOS CAMINHOS. Mapa conceptual e metodológico da pesquisa	49
Definir o roteiro: do objecto e objectivos às opções metodológicas	50
<i>Tipo de estudo, abordagem e técnica</i>	51
Protagonistas: definição e construção da amostra	53
À bolina: o trabalho de campo e o diário de bordo	56
<i>Experiências no terreno: reflexões sobre a vulnerabilidade do trabalho de campo</i>	57

<i>O papel da investigadora na relação com os protagonistas: exemplos práticos</i>	60
Dos dados à narrativa: trilhos de uma análise de narrativas autobiográficas	62

PARTE II

O PAPEL DO DINHEIRO NO CURSO DE VIDA: PERCURSOS INDIVIDUAIS E (IN)DEPENDÊNCIAS FINANCEIRAS

Capítulo 4

“QUANDO EU ERA MESMO PEQUENO?”. O dinheiro na infância	65
Primeiras memórias associadas ao dinheiro	65
O mealheiro	71
<i>O dinheiro do mealheiro</i>	72
Socialização para o dinheiro: o papel da família.....	75
Usos do dinheiro.....	80
<i>Receber dinheiro na infância: “pocket money” vs mesadas e semanadas</i>	81
<i>Usar dinheiro na infância: guloseimas, brinquedos e “coisas de criança”</i>	82
<i>Os momentos especiais: o Natal, os Aniversários, a Páscoa e outros eventos familiares</i> ..	82

Capítulo 5

“FOI UMA MONTANHA-RUSSA”. Adolescência e relações com o dinheiro.	85
Ser adolescente: experiências, mudanças e sentimentos	85
<i>“Grandes mudanças, grandes descobertas”: o mergulho na adolescência</i>	85
Liberdade(s) na adolescência: ao sabor da maré?	93
<i>“Os meus pais eram um problema”: aquisição de liberdade na relação com os pais</i>	93
<i>Percepções de liberdade: ter e não ter, ritmos e contrastes</i>	97
<i>Transições para a liberdade: conquistas, obstáculos, estratégias</i>	100
Ter, usar, pedir: “o meu dinheiro é o dinheiro dos meus pais”	101
<i>Receber dinheiro: quem dava, quando e como recebia</i>	101
<i>Usar dinheiro: em que se gastava</i>	106
O multibanco e os “trocos”: diferenças culturais no uso do dinheiro	109
Relação com o dinheiro: “Comecei a ver a importância que o dinheiro tinha”	111
Papel do dinheiro: significados, identidade, liberdade?	112

Capítulo 6

“A LIBERDADE DE CONHECER O MUNDO”. Entre o ensino superior e a transição para a vida adulta..... 115

Escolhas... a universidade como <i>bilhete de acesso</i> para o mercado de trabalho.....	116
<i>Ser universitário: adaptação, vivências e experiências</i>	118
<i>Experiências de ser universitário: diversidades e adaptação a um novo cotidiano</i>	120
<i>Dois universos porosos: contributos do ensino superior e do trabalho para a vida adulta</i>	123
<i>O caso atípico de Medicina: “aqui somos quase deuses!”</i>	126
O papel que o dinheiro tem agora: “muda tudo”	128
<i>O “meu dinheiro” e o “dinheiro dos meus pais”: fontes de acesso ao dinheiro</i>	128
<i>Gestão financeira: “vou gerindo e tentando equilibrar”</i>	134
<i>E quando o dinheiro não chega ao fim do mês?</i>	137

Capítulo 7

COM OS OLHOS NO FUTURO: representações na transição para a vida adulta 139

Planos para o futuro: trabalho, família e independência	139
<i>Um futuro que surpreenda... ou “logo se vê”</i>	140
<i>Futuros tangíveis... e cenários múltiplos/alternativos</i>	142
<i>Tempo para tudo... entre a procura “de estabilidade” e andar “ao sabor do vento”</i>	143
<i>À porta do mercado de trabalho: “já não é aquela utopia” de ter sempre emprego</i>	147
Sonhos e medos: a educação que muda, os sonhos que permanecem.....	149
<i>Os sonhos vão mudando... são tantos!</i>	150
<i>Eu tenho medo que as coisas corram mal...</i>	152
Ser adulto? Representações sobre a vida adulta	155
<i>Estar preparado para qualquer coisa</i>	156
<i>A idade</i>	156
<i>Nunca somos bem adultos</i>	156
<i>É muito diferente de ser criança... mais preocupações</i>	158
<i>É crescer: responsabilidade, independência... e mais responsabilidades</i>	159

Capítulo 8

SER ADULTO. Tipos de representações, entre a infância e a vida adulta.....	166
Sou adulta: Maria Rita.....	166
<i>A infância e o papel “importantíssimo” do dinheiro</i>	<i>166</i>
<i>A “conta de bebé”: “vou guardar este dinheiro... pode ser que ela precise para qualquer coisa”</i>	<i>168</i>
<i>A adolescência e o cheque que “ia para o banco”</i>	<i>169</i>
<i>O “cofrinho”</i>	<i>169</i>
<i>Entrar no ensino superior e gerir o dinheiro “online”</i>	<i>170</i>
<i>Dinheiro: liberdade, possibilidade, independência</i>	<i>170</i>
<i>Ser adulto é “ser responsável a todos os níveis”</i>	<i>171</i>
Ainda me sinto uma criança: Carlo	172
<i>Uma infância de sonhos e imaginário</i>	<i>172</i>
<i>Um mealheiro que nunca foi “quebrado” e a conta poupança</i>	<i>173</i>
<i>Adolescência: entre a liberdade e a negociação de dinheiro</i>	<i>174</i>
<i>Seguir um percurso evidente...entrar no ensino superior</i>	<i>175</i>
<i>Manutenção da dependência: ser “mais crescido”, mas não ser adulto.....</i>	<i>176</i>
Nunca ninguém é verdadeiramente adulto: André	177
<i>O dinheiro: “em criança? Não [lhe] tinha afecto”</i>	<i>177</i>
<i>O dia-a-dia de um artista</i>	<i>178</i>
<i>Foi “tudo natural”: da adolescência às Belas Artes</i>	<i>178</i>
<i>Estar no limbo... “nem dentro, nem fora” da sociedade</i>	<i>180</i>
<i>“Não sou adulto”: “sou pintor”</i>	<i>181</i>
Adulto? “Sou e não sou”: Chiara	181
<i>Desde a infância: o dinheiro como “meio para ter coisas”</i>	<i>182</i>
<i>Adolescência: amigos, primeiras saídas e sentimento de liberdade</i>	<i>183</i>
<i>Sair de casa dos pais: “é importante seguir em frente”</i>	<i>183</i>
<i>Ser e não ser: entre os estudos e as responsabilidades</i>	<i>185</i>
A fechar... sentir-se mais adulto, menos adulto e nada adulto.....	186
 Ao virar a página (em jeito de conclusão).....	 188
<i>O papel do dinheiro na vida de jovens universitários</i>	<i>190</i>
<i>...na infância: os primeiros significados e ferramentas financeiras</i>	<i>192</i>
<i>...na adolescência: mais gastos e a diversificação de fontes de acesso ao dinheiro... ..</i>	<i>193</i>

<i>...durante o ensino superior: as primeiras independências e novas responsabilidades</i>	194
<i>...no futuro: ser adulto em dois registros</i>	195
<i>Palavras inspiradoras para futuras pesquisas</i>	197
Bibliografia e outras referências	199
Apêndice I: Guião de entrevista	208
Apêndice II: Caracterização da amostra	219
Apêndice III: Apresentação síntese dos entrevistados	231
Apêndice IV: Notas sobre a análise das entrevistas	239

pontos de partida (e de chegada), novos caminhos e mergulho no papel social do dinheiro

Esta tese é o resultado de uma investigação sobre a independência financeira juvenil, em que se procurou desvendar o enigma “o que é um adulto?”. A aproximação ao conceito de *adulto* foi feita através das teorias do curso de vida e, em particular, por via da sociologia da juventude e da transição para a vida adulta. Esta tese questiona o modo como os indivíduos, entre a juventude e a vida adulta, são entendidos à luz da Sociologia.

A Parte I explora perspectivas teóricas do curso de vida, dando conta da literatura sobre a transição para a vida adulta. Organiza-se em três capítulos, onde os dois primeiros discutem o estado da arte sobre a problemática em causa e o terceiro apresenta as opções metodológicas percorridas. Para a definição do método a seguir, contribuiu a insatisfação da autora perante as respostas insuficientes da literatura disponível para o que significa ser adulto. Assume-se que os estudos extensivos e quantitativos reflectem, sobretudo, conceitos pré-estabelecidos fruto de certos contextos sociais, culturais e económicos. Nesta investigação procurou-se uma estratégia intensiva de investigação que dê *voz aos protagonistas* da transição para a vida adulta: os jovens ou aqueles jovens *em vias* de serem adultos – os *adults to be*.

No Capítulo 1 parte-se dos contributos teóricos das teorias do curso de vida, para se definir a *rota* da investigação, que se situa entre a transição para a vida adulta e a independência financeira juvenil. A problemática das independências e, em particular, da independência financeira juvenil, são o ponto de *chegada* que se alcança a partir dos contributos teóricos. O dinheiro revela-se um indicador principal na pesquisa, orientando a abordagem conceptual e empírica de toda a investigação. No entanto, o estudo destes conceitos e dos fenómenos que a eles se associam revelou que faltam, apesar da vasta literatura disponível, trabalhos que coloquem a problemática da transição para a vida adulta na voz dos jovens. Antes de mais, é necessário esclarecer as suas percepções sobre o que é o conceito de adulto.

No Capítulo 2 delimita-se o campo da pesquisa, no espaço e no tempo, de modo a compreender os contornos da *vida adulta*. São explorados três *lugares sociais* onde os protagonistas do estudo fazem as suas transições para a vida adulta: a escola, o trabalho e a família; o objectivo é compreender como é que os jovens conquistam a independência financeira através da educação, do trabalho e da família.

No Capítulo 3 desenha-se um *mapa* conceptual e metodológico para a pesquisa, tendo em consideração as lacunas detectadas nos capítulos anteriores. São definidos o objecto de estudo, os objectivos e as opções metodológicas. É ainda apresentado o modo como a amostra foi construída e apresentam-se os protagonistas. De seguida é dado destaque à importância da experiência que resulta do trabalho de campo e do seu registo num diário de bordo. Encerra-se 3o capítulo com reflexões sobre o papel da investigadora numa pesquisa de natureza qualitativa.

Quais são e como se constroem as representações sobre a adultícia? Como é feita a conquista da independência financeira pelos jovens universitários num contexto de incerteza e instabilidade? Que papel tem a socialização para o dinheiro, feita ao longo da vida, para a conquista da independência (financeira)? De que forma as experiências do uso do dinheiro influenciam as representações sobre a adultícia? Qual é o papel da conquista de independência (habitacional, financeira) no acesso ao estatuto de adulto? Qual é o papel do ensino superior na construção da vida adulta? De modo a encontrar as respostas para estas interrogações, propõe-se uma metodologia qualitativa, intensiva, comparativa e em profundidade, de modo a aceder às *representações sociais*, na perspectiva dos protagonistas.

A Parte II desta tese apresenta em profundidade o papel do dinheiro no curso da vida, a partir da análise de percursos individuais de independências (e dependências) financeiras. Organizada em cinco capítulos empíricos, nesta segunda parte exploram-se vários momentos do curso de vida dos protagonistas.

No Capítulo 4 analisa-se o papel do dinheiro na infância dos jovens entrevistados. Exploram-se discursos sobre as primeiras memórias associadas ao dinheiro, onde o dinheiro se revela uma ferramenta de gestão financeira. Discute-se o papel da família na socialização para o dinheiro e os usos do dinheiro por parte dos jovens aquando crianças: o modo como recebiam dinheiro, a forma como utilizavam esse dinheiro e as ocasiões especiais em que habitualmente recebiam dinheiro – o Natal, os Aniversários, a Páscoa e outros eventos familiares.

No Capítulo 5 são tratadas as relações com o dinheiro durante a adolescência, um momento de aumento dos gastos e de ganho da importância dos pares. São apresentadas as experiências, as mudanças e os sentimentos fruto do *mergulho* na adolescência. Exploram-se as práticas, percepções e transições da liberdade: o modo como são os entrevistados adquiriram liberdade, com base na relação com os seus pais, entre obstáculos e estratégias *inventadas*. Discutem-se também as fontes de acesso ao dinheiro disponíveis na adolescência e os modos e ocasiões em que os protagonistas recebiam dinheiro. Focando-se nos usos do dinheiro, revelam-se diferenças culturais entre os jovens entrevistados. A encerrar este capítulo, é discutida a

relação dos adolescentes com o dinheiro e apresentados o papel que o dinheiro teve para os protagonistas nesse momento das suas vidas.

No Capítulo 6 explora-se o papel do dinheiro no momento de entrada para a universidade. Entre o ensino superior e a transição para a vida adulta, começa-se por apresentar o impacto de *ser estudante universitário* na vida dos protagonistas, a partir das suas vivências e experiências. Num momento em que as fontes de acesso ao dinheiro se amplificam, o papel do dinheiro assume um relevo diferente daquele que teve até então. Discutem-se estratégias de gestão financeira e revelam-se pistas para a compreensão do fenómeno de ser adulto, como a independência e a responsabilidade. A partir de três áreas de formação – Medicina, Direito e Belas Artes – os discursos dos jovens permitem compreender os impactos diferentes que *lugares sociais* onde vivem, especificamente a escola, o trabalho e a família, assumem.

No Capítulo 7, e com *os olhos no futuro*, são analisadas as representações dos protagonistas na transição para a vida adulta. Os jovens entrevistados traçam planos para o seu futuro, imediato e a longo prazo, em termos de trabalho, família e independência. Partilham os seus sonhos e os medos, num cenário em que a educação e o diploma enfrentam a crise do mercado de trabalho. Por fim, tecem-se considerações sobre o que é ser adulto, à luz de um registo que tem em conta o olhar sobre o outro. Entre a possibilidade de se ser ou não *verdadeiramente* adulto, os contrastes com a infância e o ganho de responsabilidades, preocupações e novos níveis de independência, explora-se o papel do dinheiro ao nível das percepções sobre a transição para a vida adulta.

Por fim, no Capítulo 8, são apresentados os tipos de percursos e as identidades juvenis dos jovens protagonistas que dão corpo a esta tese. Se no capítulo anterior são apresentadas representações sobre o que é ser adulto, em termos genéricos, agora particulariza-se o registo, colocando-o na primeira pessoa: alguns jovens dizem que são adultos, uns sentem-se crianças, uma parte acredita que nunca alguém é verdadeiramente adulto e outros assumem-se adultos nalgumas características ou momentos da sua vida, mas não completamente. A análise destes quatro tipos de percursos permite, em última instância, compreender que impacto tem a independência financeira e qual é exactamente o papel do dinheiro na vida destes jovens. Ao mesmo tempo, revelam-se outras variáveis que explicam o que é ser um adulto e que indicadores importam quando o foco é o estudo da vida adulta.

Esta é uma investigação sobre a independência financeira juvenil. Nas próximas páginas, desenvolvem-se respostas que permitem desvendar o enigma “o que é um adulto?”, através de discursos autobiográficos que revelam representações e tipos de percursos dos protagonistas desta investigação: *adults to be*, indivíduos entre as suas juventudes e uma

possível vida adulta, onde se vivem conquistas graduais, ao longo do processo que é diverso, plural, mas com características singulares. Nas próximas páginas, desvendam-se os significados de ser adulto e explora-se a independência financeira juvenil, seguindo-se o fio condutor do papel social do dinheiro.

Parte I

ENTRE A TEORIA E CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO DE ESTUDO

Capítulo 1

DEFINIR A ROTA. Da transição para a vida adulta à independência financeira juvenil

Este é um estudo sobre a independência financeira juvenil. A construção deste objecto não emerge do nada. Surge do interesse e da pertinência em estudar e de melhor compreender o curso de vida dos indivíduos, em geral, e a transição para a vida adulta, em particular. Dado este enquadramento da pesquisa é necessário, antes de avançar, apresentar as perspectivas do curso de vida e das transições para a vida adulta. De seguida são exploradas as várias facetas da independência, em geral, e especificamente do seu carácter financeiro que se materializa sob a forma do dinheiro.

Primeiras coordenadas: os contributos teóricos da perspectiva do curso de vida

O modo como os indivíduos vivem as suas vidas é há muito um foco de interesse para os cientistas sociais. Pelo menos desde a segunda Guerra Mundial que antropólogos, psicólogos, historiadores e também sociólogos se interessam pelos impactos da mudança social no curso de vida dos indivíduos (Giele and Elder Jr. 1998).

Antes da introdução da ideia do curso de vida – no início da década de 70 –, o estudo da sociedade tendia a ser feito de acordo com duas abordagens (Giele and Elder Jr 1998). Uma, denominada estrutural, procurava entender o modo como o contexto influencia o indivíduo, numa lógica de “snapshot” das relações sociais. A outra abordagem, dinâmica, traçava a história de vida do indivíduo ao longo do tempo, numa perspectiva “movie-like” temporal. A grande dificuldade para ambas as abordagens é conciliar o duo *estrutura vs. mudança* de modo a explicá-lo do ponto de vista compreensivo.

No que diz respeito à sociologia da juventude, as teorias estruturalistas mostram-se insuficientes na tentativa desta explicação. Entre estas, encontram-se a teoria das gerações e a teoria funcionalista. Explicam como os jovens se interrelacionam através da sociedade, revelando-se limitadas na medida em que explicam a influência da estrutura, mas não consideram o papel activo dos indivíduos na construção da ordem ou de mudança social.

No final do século XIX, assiste-se ao desenvolvimento do conceito de juventude que pende entre duas noções opostas. Por um lado, são os jovens quem dá corpo ao fervor patriota e nacionalista que neste momento se intensifica na Europa. Reificam, ao mesmo tempo, a esperança da sociedade num futuro melhor. Por outro lado, os mesmos jovens são vistos como um grupo social problemático (Jones and Wallace 1992). Neste cenário social ambíguo emerge

a perspectiva teórica das gerações, no sentido de compreender e explicar o fenómeno social juvenil.

Um dos principais contributos teóricos remonta a Karl Mannheim (1952), autor que pressupõe a existência de confronto entre jovens e adultos. Este confronto não é necessariamente conflitual, mas representa uma oposição à cultura da geração dos adultos – ou, nas palavras de José Machado Pais (2003:49), representa “diferentes tipos de *descontinuidades intergeracionais*”. Para Mannheim (1990:58), o que caracteriza uma geração – a “situação de geração” – é a “participação no destino comum” de um certo momento histórico-social, e não apenas a idade cronológica:

(...) la simple contemporanéité chronologique ne suffit pas pour constituer une situation de génération analogue. Il faut être né dans le même espace historico-social – dans la même communauté de vie historique – dans le même temps pour relever de cette situation, pour pouvoir en partager passivement les obstacles et les chances, mais aussi pour pouvoir les utiliser activement.

Karl Mannheim (1952), *Le problème des générations*, p. 58.

No mesmo sentido, Sedas Nunes (1961:11) refere-se à “geração social” enquanto um *grupo* ou *quase grupo* que partilha uma “consciência comum” através de “atitudes, concepções, preferências e comportamentos (...) que embora possam ser antagónicos se relacionam com o mesmo número de temas, de premissas ou de problemas fundamentais”.

A partilha de acontecimentos histórico-sociais que modificam as condições de existência é responsável pela formação de “situações geracionais reais” (Mannheim 1990) ou de uma “geração social” (Sedas Nunes 1961). Ao mesmo tempo, a partilha desses acontecimentos contribui para o desenvolvimento das “culturas juvenis” (Pais 2003:49) que se distinguem das culturas das gerações adultas por meio das “descontinuidades intergeracionais”¹. De acordo com as teorias geracionais, a continuidade ou renovação da sociedade depende desta relação de tensão entre jovens e adultos.

As experiências que os jovens vivem e os problemas que enfrentam estão intrinsecamente ligados a circunstâncias estruturais. O papel da estrutura é um elemento fundamental para a análise da situação juvenil (Alves 2008; Jones and Wallace 1992) tanto para as teorias geracionais, como para a teoria funcionalista. À luz da visão funcionalista, as

¹ Para desenvolvimento mais profundo desta temática consultar José Machado Pais (2003), *Culturas Juvenis*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 47-55.

transições para a vida adulta não podem ser entendidas de forma unitária e simples – como enfatizam as teorias geracionais.

Efectivamente, entre os anos 60 e 80 do século XX desenvolvem-se acontecimentos sociais que transformam o modo como a sociedade do ocidente europeu está até então estruturada, conduzindo ao conflito de expectativas dos indivíduos (Jones and Wallace 1992). Entre estes acontecimentos encontram-se a exigência de igualdade por parte das mulheres, a reivindicação pela liberdade de expressão, a recessão económica e outros fenómenos daí subsequentes, como o declínio da sociedade industrial e a o forte avanço do desemprego (Aboim, Vasconcelos, and Neves 2011; Alves 2008; Jones and Wallace 1992; Pais 2001; Shanahan 2000).

Neste contexto, as teorias funcionalistas são desenvolvidas com foco no papel da família e à luz da teoria da socialização. Parsons (1956) entende as famílias como *fábricas* de produção da personalidade humana (Jones and Wallace 1992), onde os jovens dependem necessariamente dos pais para aprenderem os seus papéis sociais. Porém, com o aumento da complexidade da sociedade ao longo do século XX, algumas das funções da família são transferidas para instituições como a escola, onde o processo de socialização secundária ganha importância.

A teoria funcionalista de Parsons (1956) considera um percurso de vida centrado no processo, aliado a marcadores tradicionais de transição para a vida adulta. O processo de socialização primário passado de pais (adultos) para filhos (jovens) revela-se, porém, inadequado. As expectativas tradicionais de género, segundo as quais às mulheres era atribuída a função expressiva da maternidade e aos homens a instrumental de *breadwinner* (Aboim et al. 2011), deixa de fazer sentido numa sociedade onde as mulheres ou não desejam ter filhos ou têm de conciliar a maternidade com o trabalho fora de casa e em que os homens sofrem o impacto do desemprego provocado pela queda no sector da indústria (Jones and Wallace 1992).

Assim, e segundo as palavras de Gill Jones e Claire Wallace (1992:11), “in a changing world, the models set by the older generation are often no longer relevant”. A teoria de Parsons torna-se limitada na medida em que não está aberta a experiências plurais que absorvam as mudanças históricas e sociais na estrutura social, podendo mesmo variar em termos de localização no tempo e espaço.

A dificuldade em analisar variações entre a estrutura e a mudança é característica das orientações teóricas estruturais. Tanto as teorias geracionais como as funcionalistas são um contributo para os estudos sobre a juventude na medida em que deixam transparecer a necessidade de considerar um tempo social nas análises sobre os jovens. É, pois, necessária uma abordagem mais ampla que seja capaz de captar esta complexidade.

Vão-se desenvolvendo respostas no sentido de ultrapassar esta dificuldade de combinação entre a *continuidade* da estrutura e a *descontinuidade* fruto da mudança. Surgem soluções através de trabalhos sobre as estruturas sociais, sobre a personalidade e ainda estudos como os de Alex Inkeles e David Smith (1974) numa perspectiva macro, *cross-national*, que consideram a “modernização” da personalidade dos indivíduos nos países desenvolvidos. Do ponto de vista micro, surgem os contributos de Elder (1974) que reconstrói dados longitudinais recolhidos na década de 30 sobre as vidas das crianças, sendo este o primeiro trabalho sobre a mudança na família e na vida das crianças ao longo do tempo. Em simultâneo, foram desenvolvidos mais estudos sobre a vida individual, estabelecendo a ligação entre as vidas dos indivíduos e as mudanças culturais e económicas. É nesta sequência que nasce o paradigma do curso de vida, sob a influência de diferentes campos de pesquisa.

O curso de vida caracteriza-se pela sua flexibilidade e pela sua notória capacidade para abarcar vários eventos não necessariamente sequenciais. Ao mesmo tempo, considera as inter-relações entre indivíduos e o contexto envolvente ao indivíduo, contribuindo para a compreensão holística do tempo de vida das pessoas. Por este motivo, a perspectiva do curso de vida apresenta-se como mais abrangente e adequada para o estudo das dinâmicas das vidas dos indivíduos contrariamente a outras abordagens, como o ciclo de vida.

O paradigma do ciclo de vida deixou de ter capacidade para abranger toda a diversidade da vida individual. Os indivíduos assumem movimentos inesperados, traçando trajectórias não lineares, pouco cíclicas ou previsíveis. Os contemporâneos modos vida, fora do compasso, exigem uma abordagem suficientemente ampla que seja capaz de observar essa diversidade (e *desestandardização*) ao longo da vida, para a qual a perspectiva do curso de vida revela estar apta, como Giele e Elder Jr. escrevem:

Life course refers to a sequence of socially defined events and roles that the individual enacts over time. It differs from the concept of the life cycle in allowing for many diverse events and roles that do not necessarily proceed in a given sequence but that constitute the sum total of the person's actual experience over time.

Janet Z. Giele e Glen H. Elder Jr. (1998), *Methods of the Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, p. 22.

No paradigma do curso de vida, e contrariamente ao que é possível encontrar na perspectiva do ciclo de vida, o *tempo* desempenha um papel fundamental. A abordagem do curso de vida considera a vida do indivíduo de forma contínua, não segregada; o tempo pessoal

e o tempo histórico (a vida e o contexto do passado) estão incorporados no presente, sendo orientadoras das acções actuais. O curso de vida refere-se a um tempo complexo que se desdobra em três dimensões e que mais à frente será devidamente explorado. Ainda que o paradigma do curso de vida possa ser entendido como um fenómeno², é enquanto orientação teórica que contribui para a actual pesquisa, na medida em que permite questionar o objecto de estudo no sentido de compreender como o sistema social está articulado com os indivíduos, por meio da estrutura social, e simultaneamente interroga sobre o papel dos indivíduos na mudança social. Um dos grandes desafios da presente investigação é o de compreender as inter-relações entre indivíduos e contexto, nomeadamente as circunstâncias de crise (económica, mas também no campo do mercado de trabalho). É por este motivo que se recorre à perspectiva teórica do curso de vida. Em última instância, e porventura numa óptica mais próxima do prisma metodológico, o contributo do curso de vida permite captar biografias singulares dos indivíduos que, na sua especificidade, atribuem textura à realidade social.

Além disto, a flexibilidade do paradigma do curso de vida permite que analiticamente se associem outros contributos teóricos, o que manifesta a grande elasticidade da perspectiva e a adaptabilidade que tem face à complexidade da sociedade. Especificamente, no âmbito desta pesquisa, dada a natureza do objecto de estudo e da população em análise, estes contributos são concretamente os da sociologia do tempo e os das teses da individualização, da modernidade e da sociedade de risco – que se encontram desenvolvidos no capítulo 2.

A maleabilidade do paradigma do curso de vida parece ser o resultado das influências que sofreu por parte de outros campos. Existem alguns estudos que confluíram, transformando a abordagem do curso de vida naquilo que hoje conhecemos, nomeadamente os da demografia histórica e os da sociologia do envelhecimento. Contribuíram ainda as experiências metodológicas de recolha de informação através das histórias de vida e dos questionários longitudinais. Na base dos conceitos utilizados pelo modelo teórico do curso de vida cruzam-se duas tradições das ciências sociais: a idade e a geração.

Por um lado, a *idade* que personifica as mudanças (físicas e mentais) que ocorrem em todo e qualquer indivíduo à medida que envelhece e, por outro lado, a *geração* que representa as normas e o modo de funcionamento de um determinado grupo etário, considerando um momento histórico delimitado (Mannheim 1990). A partir dos anos 70, o entendimento destes

² O curso de vida enquanto fenómeno resulta de uma construção que o investigador faz e, por este motivo, é por vezes confundido com o denominado *ciclo de vida*. Esta perspectiva é bastante utilizada na demografia em que se circunda um determinado momento da vida dos indivíduos para estudar.

dois conceitos torna-se mais complexo, reconhecendo-se não só a sua relatividade, mas também a sua multidimensionalidade.

A abordagem tradicional revela-se, como já foi referido, insuficiente para dar conta da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas e, nesse sentido, a perspectiva do curso de vida vem complexificar e enriquecer o entendimento conceptual da idade e da geração. No caso da geração, de acordo com Giele e Elder Jr (1998), há a necessidade de considerar nas análises não apenas as expectativas sociais ou culturais em seu redor e o ciclo de vida de cada um, mas, também, eventos históricos que tenham marcado essa geração específica e a idade actual dos indivíduos no momento da análise. De igual forma, para a idade a análise não deve ficar limitada aos indicadores cronológicos mas avançar no sentido de compreender as normas etárias existentes e ainda os sentimentos subjectivos de idade.

O estudo da idade em sociologia considera três dimensões: o período (ou os eventos históricos e culturais experienciados pelas pessoas com determinada idade e de dada coorte); a coorte (ou a experiência social partilhada pelos pares de idade); e a idade em si (ou o tempo biológico e de desenvolvimento desde o nascimento dos indivíduos) (Giele and Elder Jr. 1998). Um olhar atento sobre estas dimensões entende que cada uma delas está intrinsecamente associada às restantes quando se tem em conta um indivíduo concreto correspondendo à sua vida de forma total.

O modelo de curso de vida tem em conta estas três dimensões, adicionando-lhe uma quarta – o tempo de vida. Na terminologia de Giele e Elder Jr. (1998:9-11), o período corresponde à *localização no tempo* (e no espaço), a coorte às *vidas em rede* e a idade à *agência humana*. O elemento *tempo de vida* é o factor diferenciador do paradigma do curso de vida.

Localização no tempo e no espaço: a localização no tempo e no espaço corresponde ao *background* cultural dos indivíduos. Os comportamentos individuais desenrolam-se e são influenciados pelo contexto social e físico onde se encontram inseridos. O contexto afecta necessariamente a experiência dos indivíduos, o que significa que além das suas características pessoais são constituídos por aspectos sociais indissociáveis. Giele e Elder Jr. (1998:9) ilustram este facto com o exemplo de como as crianças nascidas na depressão experienciaram uma época histórica que outras crianças nunca experienciarão do mesmo e exacto modo.

De forma semelhante, dir-se-á que o actual momento (histórico, de crise económica e de mutação das características do mercado de trabalho) vivido pelos jovens contemporâneos objecto da presente pesquisa é um momento único e irrepetível. Cria experiências a estes jovens que jamais decorreram. O facto de terem nascido num dado momento (a década de 90) e num

dado espaço (a Europa do Sul) faz com que sejam indivíduos distintos daqueles que nasceram noutros tempos ou mesmo num outro local do mundo.

*Vidas em rede*³: em todos os campos da acção social existe uma ligação entre os indivíduos, quer estes sejam ou não aqueles que directamente exerceram a acção, e que contribui para a integração social. Assim sendo, a acção de um determinado indivíduo produz efeitos nos indivíduos aos quais este está associado.

Agência humana: na qualidade de “sistemas dinâmicos” (Aboim, Vasconcelos e Neves 2011), os indivíduos adaptam-se ao contexto para concretizar as suas necessidades. Perante as oportunidades e os constrangimentos do contexto, os indivíduos fazem escolhas e tomam opções. Deste modo, a forma que encontram para saciar as suas necessidades é através da tomada de decisões e da organização das suas vidas por meio da orientação para objectivos individuais ou sociais.

Tempo de vida: a adaptação estratégica dos indivíduos ao contexto é marcada pelo tempo de eventos externos, como o sair de casa dos pais, terminar a educação, começar um trabalho, ter filhos. O tempo é operacionalizado pelos diversos papéis que os indivíduos experimentam na sociedade. Nesses eventos há uma adaptação (activa ou passiva) aos objectivos individuais ou colectivos, estando-lhes desta forma associadas determinadas expectativas.

Ao explorar três modalidades do tempo, a perspectiva do curso de vida discute a sincronização entre a soma da vida dos indivíduos: (i) o tempo individual diz respeito à cronologia ou à idade do indivíduo; (ii) o tempo social relaciona-se com o calendário geracional ditado, obedecendo a determinadas normas e valores e o (iii) tempo histórico relaciona-se com as mudanças sociais e os contextos político-económicos. Tal como afirma José Machado Pais, no curso de vida “o passado (tempo histórico) não é passado simplesmente porque não esteja já no presente (...) mas porque se reporta a um determinado conjunto de acontecimentos que passaram a um indivíduo e que este carrega no seu presente” (Pais 2003:73).

A perspectiva do curso de vida considera o tempo segundo três abordagens e, nesse sentido, uma pesquisa sobre o curso de vida pode ser retrospectiva – quando se refere a acontecimentos passados – ou prospectiva – quando considera aspirações face ao futuro. O presente estudo considera os dois tempos: parte-se do princípio que o que aconteceu no passado (retrospecção) tem um impacto não só na vida actual dos indivíduos mas, também, nas suas

³ Adoptou-se a tradução de Sofia Aboim e dos seus colegas (2011) para o termo original “linked lives”.

aspirações e expectativas de futuro (prospecção). Ao longo deste trabalho, considera-se que as representações dos indivíduos são construídas sob a influência de acontecimentos passados. Assim, entende-se que as ideias sobre o que é ser adulto, sobre projectos de futuro, em geral, e de independência financeira, em específico, são influenciados por acontecimentos na infância e na relação com a família, a escola e o dinheiro. Importa pois compreender os modos como os jovens de hoje se tornam adultos.

Vários pontos no mapa: as transições para a vida adulta

Tornar-se adulto é um processo que hoje se caracteriza sobretudo pela incerteza. Quando começa a vida adulta? O que implica ser adulto? Estas são algumas das questões que não reúnem consenso, dada a complexidade e a diversidade de trajetórias traçadas pelos indivíduos nas suas jovens vidas. Surgem “vários pontos no mapa” na transição para a vida adulta, como aliás o título sugere. Serão aqui abordados sob o pano de fundo da literatura disponível com o olhar, sobretudo focado na questão da independência.

Por detrás de uma aparente unidade da juventude, que sob a perspectiva do senso comum é retratada como um conjunto de indivíduos semelhantes entre si, a sociologia consegue depreender a rica diversidade existente na condição juvenil. É por isso mais apropriado falar-se em juventudes, no plural, e não em juventude. Podem encontrar-se inúmeras definições para este termo: para alguns autores, a juventude é considerada como o “período prévio ao casamento” (Pappámikail 2011:82) ou como a fase entre a infância e a adultícia (Kulgelberg 1998; Wall 2001). De forma mais aprofundada, Vítor Sérgio Ferreira e Cátia Nunes (2010:41) sugerem que “ser jovem é um tempo de vida cada vez mais indeterminado e plural” e René Bénédict (2011:20) indica que a juventude é uma “fase da vida própria do percurso de vida, um tempo de individualização da biografia, caracterizado pela incerteza e pela adaptação permanente a condições contextuais em mutação”. Mas encontra-se também uma certeza acerca da condição juvenil: ela é plural, diversa, heterogénea e atravessada por várias clivagens (Alves 2008; Figueiredo, Silva, and Ferreira 1999; Pais 2003; Pappámikail 2011, 2013).

Seja qual for a lente de interpretação das transições para a vida adulta, a conquista da vida de adulto é um processo complexo, diverso e *descompassado* que envolve uma multiplicidade de escolhas e tomadas de decisão, opções e riscos. Tradicionalmente, define-se um conjunto de quatro marcadores que sequencialmente encaminham um indivíduo nesse processo: 1) concluir os estudos e abandonar o sistema de ensino, 2) entrar no mercado de

trabalho, por meio da primo inserção, 3) sair de casa de origem, para viver sozinho, ou para entrar na conjugalidade (seja por via do casamento ou da união de facto) e 4) o nascimento do primeiro filho (Billari e Liefbroer 2010; Billari and Wilson 2001; Ferreira e Nunes 2010; Guerreiro e Abrantes 2007; Holdsworth e Morgan 2005; Pais 2009; Pappámikail 2013; Shanahan 2000; Wall 2001).

Contudo, a transformação no campo das transições dos jovens para a vida adulta conduz agora os estudos actuais numa direcção diferente, levantando a discussão sobre *o que é ser adulto*. Principalmente porque, se a condição juvenil tem vindo a ser amplamente estudada, já o mesmo não acontece sobre a condição de adulto. É pertinente (e urgente) analisar os significados sociológicos daquilo que representa *ser adulto*, particularmente tendo em consideração as transformações no contexto económico que, por um lado, dificultam ou adiam a transição dos jovens para a vida adulta e que, por outro, colocam em causa a noção padrão de adulto enquanto indivíduo acabado, estável, responsável e independente.

Nesse sentido, em paralelo com os marcadores tradicionalmente indicados pela sociologia ou pela demografia, é possível encontrar alguns marcos do quotidiano que numa perspectiva distinta da tradicional contribuem para a reflexão sobre a vida adulta. Hutson e Jenkins (1989, citados em Holdsworth e Morgan 2005) apontam para alguns indícios do que pode ser o seu início: poder votar, assumir responsabilidades financeiras, juntar-se ao exército, comprar álcool ou iniciar a vida sexual. Morrow e Richard (1996, citados também em Holdsworth e Morgan 2005) apontam como marco da entrada na vida adulta o estatuto legal/político dos indivíduos, a condição financeira/económica, social e sexual bem como a parentalidade. Jones e Wallace (1992) entendem a juventude como o momento de passagem entre o período em que o indivíduo é considerado uma “criança dependente” e aquele em que é socialmente entendido como “adulto independente”. A distinção entre os dois períodos da vida está relacionada, para os autores, com o diferente desenvolvimento físico, social e económico dos indivíduos e ainda com o seu estatuto legal.

Estes elementos não se distinguem muito dos marcadores tradicionais e é mesmo possível encontrar uma ligação entre eles. Importa, porém, ter em conta que a variabilidade dos marcadores, independentemente de quais estejam a ser tidos em conta, tem vindo a aumentar nas últimas décadas (Shanahan 2000). Cresce também a dispersão dos eventos, das suas sequências e verifica-se a co-ocorrência, bem como a duração de intervalos entre eles (Shanahan 2000). A ideia de *ser adulto* varia ao longo do tempo e entre as diferentes sociedades, o que significa que as noções de vida adulta não são uniformes, como sublinham Claire Holdsworth e David Morgan:

Notions of adulthood are not uniform and are affected by the usual divisions of social class and ethnicity as well as, perhaps, by other divisions to do with sexuality or ability.

Clare Holdsworth e David Morgan (2005), *Transitions in Context. Leaving Home, Independence and Adulthood*, p. 110.

Compreender o que é *ser adulto* implica ter em consideração a variabilidade do fenómeno ao longo do tempo. É, pois, fundamental conhecer o modo como, nas últimas décadas, foram feitas as transições para a vida adulta. A ideia de transformação da “vida adulta” é analisada por Aboim e pelos seus colegas (2011) no estudo sobre a continuidade e a mudança dos modelos de *adultícia*, à luz do género, em três gerações distintas em Portugal.

A primeira geração – a do período do Estado Novo – representa um modelo patriarcal de *adultícia* e manifesta o tradicionalismo das vidas dos adultos. Da mulher dos anos 30, espera-se que se dedique à maternidade e que não trabalhe profissionalmente. Já o homem deve provar a sua virilidade e ser o sustento da família – o “ganha-pão” (Aboim et al., 2011: 62). Neste momento histórico e social, fala-se de uma “mulher doméstica” e de um “homem provedor” (Aboim 2011), em que o denominador comum é o casamento (Aboim et al. 2011; Alves 2008; Jones and Wallace 1992). O casamento é o marco fundamental que assinala a transição para a vida adulta. Contudo, *ser adulto* no masculino é substancialmente diferente de *ser adulto* no feminino, sendo que “homens e mulheres eram educados para finalidades diversas, desde tenra idade” (Aboim, 2011:93). Ser adulto, para os homens do período do Estado Novo, significa ter um emprego e sustentar uma família. Ser adulto, para as mulheres, significa estar casada e ter filhos.

Este modelo patriarcal (Aboim et al. 2011), é substituído pela geração do 25 Abril por um modelo conjugal. O homem deixa de ser a autoridade da família e passa a ser visto como o companheiro da mulher. Entre o tradicionalismo da geração anterior e o igualitarismo da geração futura, é com os homens e mulheres nascidos dos anos 60 que a sociedade começa a atenuar alguns dos valores tradicionais patriarcais, dando início, ainda que timidamente, a uma pluralização das transições para a vida adulta. A autoridade masculina é colocada em causa, as mulheres começam a trabalhar fora de casa e vão-se tornando financeiramente mais autónomas face aos maridos (Aboim et al. 2011).

A geração do início do século XXI, ou a dos indivíduos nascidos aquando da adesão de Portugal à União Europeia, é uma geração que vive profundas transformações sociais. As exigências da sociedade, em termos de formação e qualificações profissionais, são crescentes a

par da mudança ao nível da liberdade pessoal e da igualdade entre géneros. Se há duas gerações atrás havia uma clara distinção entre os papéis do homem *adulto* e os da mulher *adulta*, para a geração de jovens contemporâneos, essas diferenças esbateram-se significativamente, com efeitos na transição para a vida adulta, ainda que não tenham desaparecido. *Ser adulto*, para homens e mulheres, tem um novo marco central, igualitário: ter emprego e garantir a independência em termos financeiros (Aboim et al. 2011; Alves 2008; Bynner 2005; Jones and Wallace 1992). O casamento ou a constituição de família, sublinham Aboim e os seus colegas (2011:67), continua a estar presente no discurso dos indivíduos e a assumir importância, mas é, nalguns casos, confundido com o fenómeno da coabitação. *Ser adulto* torna-se um conceito vago. Os referenciais da sociedade são menos óbvios, mais alargados, sendo suficientemente vastos para abarcar todas as escolhas individuais (Aboim et al. 2011; Alves 2008).

De facto, existe uma dificuldade em encontrar uma definição que dê conta de todas essas escolhas que conduzem a transições para a vida adulta plurais, bem como a modos de *ser adulto* dispersos. Tal resulta da existência de uma linha ténue que deixou de cumprir com exactidão a tarefa de separar dois momentos do curso de vida: a juventude e a adultícia.

Em termos dos papéis sociais de homens e mulheres, a transição para a vida adulta tornou-se dispersa e plural, fruto da ausência de pontos de referência e da crescente individualização da sociedade. Importa alargar a análise sobre o que é a vida adulta, pois as noções de *adulto* não se esgotam na caracterização dos papéis de género.

As noções de “adulto” flutuam assim, sem autonomia conceptual própria, entre as definições de “juventude”, emergindo quase sempre por oposição a esta. Pelo menos a partir literatura consultada até ao momento, responder à questão “o que é um adulto?” revela-se uma tarefa complexa. Nos estudos sobre a transição para a vida adulta o foco é, geralmente, a juventude e os problemas a ela associados (veja-se Alves 2008; Arnett 2007; Pais 2003; Pappámikail 2013; Shanahan 2000 apenas para citar alguns exemplos). Identifica-se assim uma lacuna na descrição e análise da situação de “adulto” em si, uma vez que estudar o momento de transição da juventude para a adultícia implica compreender o que é *ser jovem* mas igualmente o que é *ser adulto*.

Mais do que um status adquirido com a idade, *ser adulto* é uma noção social, relacionada com as expectativas que a sociedade deposita nos indivíduos. Importa compreender que expectativas são essas e quais as representações sociais que os indivíduos têm sobre o que significa *ser adulto*. A vida adulta não é um estado fixo associado à idade cronológica dos

indivíduos, ainda que legalmente existam limitações⁴. A noção de ser adulto relaciona-se com um processo e é frequentemente associada a uma força moral positiva. Holdsworth e Morgan (2005) sugerem algumas pistas para esta análise ao considerarem a “vida adulta” enquanto *categoria moral*.

“Faz-te um homem!”; “Faz-te uma mulher!”; “Vamos sentar-nos e resolver *isto* como dois adultos”. Estas são expressões recorrentes no quotidiano que contêm uma avaliação positiva da condição de adulto, por oposição à infância ou adolescência. Ser adulto implica uma certa maturidade, responsabilidade e independência (Holdsworth 2004; Jones and Wallace 1992). Estes são alguns elementos diferenciadores dos adultos face às crianças e porventura aos adolescentes. Contudo, ser adulto não tem necessariamente de significar cada um dos elementos ou vice-versa. Geralmente, o termo *adulto* associa-se a uma condição formal conferida pela idade enquanto, por exemplo, *ter maturidade* está relacionado com um tipo de moral em que o indivíduo tem capacidades para exercer determinados comportamentos, através do amor, trabalho e interdependência com outros indivíduos (Holdsworth e Morgan 2005).

Para Jones e Wallace (1992) compreende-se que, mais do que cumprir e concretizar um conjunto sequencial de eventos, ser adulto implica assumir responsabilidades como pagar uma casa própria, garantir o seu bem-estar assim como ter meios para sustentar um estilo de vida ao nível do consumo. Neste sentido, o problema da transição para a independência torna-se tão ou mais complexo que o da transição para a vida adulta - principalmente se for tido em conta o actual tempo histórico, social, mas sobretudo económico em que a *situação de adulto* se desenrola.

A proposta de Jones e Wallace abre uma pista pertinente, mas torna-se limitada quando se considerarem as dificuldades existentes actualmente na emancipação habitacional (Nico 2011) e as de acesso ao mercado de trabalho (Alves et al. 2011) – ou de manutenção de um emprego quando o acesso se torna possível. Estes três factores representam um obstáculo para os jovens que pretendem pagar uma casa própria ou adquirir/manter meios para sustentar determinado nível de vida.

⁴ Em Portugal, a partir dos 16 anos um indivíduo pode ser acusado de um processo-crime, pode comprar bebidas alcoólicas; aos 18 pode conduzir, votar e sair do país sem autorização dos progenitores. Em Itália, a idade de maioridade penal são os 14 anos. Tal como Itália, a partir dos 16 anos é possível comprar bebidas alcoólicas e aos 18 um indivíduo é considerado *maior de idade*, com direitos cívicos que lhe permitem votar.

Contudo, o olhar sociológico sobre este problema tem de ser apurado de modo a não se limitar a observar o horizonte do “prolongamento da juventude”. Os desafios lançados aos jovens à beira de serem adultos são de origem institucional e estrutural (Alves et al. 2011; Bradley e Devadason 2008). Por tal motivo, não se pode deixar de integrar na presente investigação o momento histórico de crise económica e de mutação das características do mercado de trabalho que são necessariamente responsáveis pelas escolhas e pelas tomadas de decisão resultantes da agência dos jovens de hoje.

A assunção de responsabilidades e a capacidade para fazer escolhas são colocadas em causa por este contexto. Assim, a dupla dependência/independência desempenha um papel central na discussão das transições para a vida adulta (Aboim et al. 2011; Alves 2008; Bynner 2005; Cunningham and Diversi 2012; Goldscheider and DaVanzo 1989; Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004; Iacovou 2010; Lahelma e Gordon 2008).

Porto de chegada: a independência financeira juvenil

Independência e independências

Olhar para a transição para a vida adulta do ponto de vista da independência permite iluminar o foco do percurso desta pesquisa. A independência é um aspecto valorizado pelos indivíduos, na medida em que representa a capacidade para concretizar as mais diversas intenções em acções (Holdsworth 2004; Pappámikail 2013). Mas o que é a independência? O que significa ser independente? Será a independência uma barreira a ultrapassar para obter a condição de adulto? Como tantos outros conceitos, a independência é composta por várias categorias que lhe atribuem complexidade. Neste exercício analítico com o intuito de esboçar o que é independência – ou melhor dizendo, o que são *as independências*, pois o plural não nos deixa omitir a existência das múltiplas facetas do conceito – é igualmente importante clarificar o que *não é* a independência. Assim, a análise oscilará entre dois polos opostos: o da dependência e o da independência.

Antes de mais, importa ter em conta que, no enquadramento da perspectiva do curso da vida, a (in)dependência é um fenómeno social e sociológico que pode ocorrer em diferentes momentos da vida de um indivíduo, não sendo um problema necessariamente exclusivo de um grupo social. Na infância fala-se de (in)dependência, por exemplo, quando a criança se começa a desprender do relacionamento restrito com os pais, alargando as suas interacções primeiro

com a restante família (avós, tios primos) e depois com outros indivíduos extrafamiliares – em que a escola “onde [a criança] cresce entre pares e adquire competências técnicas e morais” (Almeida 2009:30–31) tem um papel de destaque. Mais do que ganhar independência, a criança adiciona ao processo de socialização primária a socialização secundária. Efectivamente, não é à luz do conceito de independência que as crianças (e os jovens) devem ser observados, na medida em que são indivíduos em construção e dependentes (Aboim et al. 2011; Almeida 2009; Alves et al. 2011; Jones 1992). Dependentes dos adultos, entenda-se. Contudo, qualquer diferenciação entre crianças e adultos deve ser feita de forma acautelada. A este respeito, Ana Nunes de Almeida (2009:34) afirma que:

(...) ao recusar a identificação apriorística das crianças com um conjunto distinto de human becomings (mutáveis, inacabados, dependentes), permite desconstruir a representação tradicional, e simétrica, dos adultos como human beings (estáveis, completos, fixos, independentes, autocontrolados e de identidade única).

Ana Nunes de Almeida (2009), *Para uma sociologia da infância*, p. 34

Ser adulto não é um sinónimo de certeza ou tão pouco de independência. Todavia, ser independente é um requisito para exercer a autonomia. A propósito da condição juvenil, ou mais concretamente dos adolescentes, Lia Pappámikail (2013) mostra como tantas vezes os conceitos de autonomia, independência (e também o de liberdade) são utilizados indiferenciadamente no quotidiano. Porém, não têm forçosamente o mesmo significado. Os três termos aproximam-se na medida em que são elementos compósitos da *emancipação* de cada indivíduo. Mas, por outro lado, afastam-se conceptualmente aquando de uma análise mais profunda do seu significado. Mais do que meros sinónimos, autonomia, independência e liberdade devem ser considerados conceitos distintos mas, sobretudo, complementares. A autonomia encontra-se num patamar mais subjectivo e pode ser vista como *a motivação para agir*, enquanto a independência e a liberdade estão num segundo patamar, mais objectivo: a independência coincide com a *capacidade* de os indivíduos concretizarem as suas intenções em acções; e, de modo análogo, a liberdade diz respeito à inexistência de *pressões externas* para a realização das motivações individuais (Pappámikail 2013).

Mais uma vez fica patente como a independência é um fenómeno que atravessa o curso de vida, afectando várias “idades”. No caso dos jovens adolescentes, a independência ganha um corpo diferente daquele que tem durante a infância. Se para as crianças a dependência conquista mais terreno, no caso dos adolescentes abre-se espaço para a negociação, constrói-se

autonomia, conquista-se liberdade e a reequaciona-se a (in)dependência face aos pais (Pappámikail 2013). No âmbito desta pesquisa coloca-se o foco na independência – o elemento que, à partida, seria diferenciador da condição de adulto.

Para Pappámikail (2013:145) as representações de independência juvenis associam-se geralmente a “práticas de lazer” que implicam “sempre ou quase sempre a posse de recursos financeiros”. Esta é uma perspectiva semelhante a outras de que é exemplo o trabalho de Nilsen, Guerreiro, and Brannen (2001), em que a independência surge de um ponto de vista do consumo. A condição juvenil constrói-se através da integração no mercado de consumo (Pappámikail 2013) ainda que, nem sempre, o acesso a esse mercado seja proporcionado pela posse de recursos próprios. A independência dos jovens em idade escolar, ou pelo menos daqueles que não se encontram no mercado de trabalho, vagueia por caminhos de dependência face aos pais. Os fenómenos como a co-residência e a dependência material prolongam-se no tempo, e limitam a situação de total independência para os jovens (Holdsworth 2004; Jones 1992; Lahelma e Gordon 2008; Pappámikail 2013).

A procura de independência e a libertação do poder parental durante a adolescência tem em vista, em última instância, a conquista de um estatuto (de adulto, responsável, com maturidade e capaz de tomar as suas decisões) e de um processo de emancipação multidimensional e complexo. Esta procura de individualização (Pappámikail 2013) ou invenção de si (Kaufmann 2004) durante a adolescência é, no entanto, incompleta mesmo no caso dos jovens que apesar de ocuparem uma posição no mercado de trabalho continuam a viver na casa parental. Também aqui a dependência se mantém através do sustento por meio da alimentação e da oferta de abrigo, logo o acesso a recursos financeiros próprios não é garantia de independência – como mais à frente se discutirá.

O prolongamento das situações de (in)dependência é fruto do momento económico e social ou mesmo da “sociedade líquida”, recorrendo à expressão de Zygmunt Bauman (2001). A aquisição de independência é uma interrogação para os indivíduos que procuram o seu caminho para na construção da adultícia. E mesmo quando esse patamar é conquistado – seja quando for e quais as condições em que aconteça – a independência volta a ser questionada quando o indivíduo atinge uma idade avançada. A independência volta a ser alvo de preocupação para os indivíduos no momento de envelhecimento, à medida que vão perdendo a capacidade de serem auto-suficientes (Breheny and Stephens 2012; Hammarström and Torres 2010; Janlöv, Hallberg, and Petersson 2005; Rabiee 2012), oscilando entre situações de dependência e independência (Rabiee 2012) – de forma análoga, mas simétrica, do que decorre durante o período de adolescência.

Ao percorrer várias perspectivas de independência ao longo de diferentes “idades da vida”, conclui-se que as crianças são indivíduos dependentes, que durante a adolescência se inicia um processo de conquista gradual e não linear de independência e que, na “idade” mais avançada, os indivíduos vão perdendo a independência que atingiram no seu percurso de vida. No mapa do curso de vida, além dos vários percursos e estratégias individuais, não existe uma única forma de ser independente. Ao longo da vida, e por vezes em simultâneo, emergem *independências* de distintas características. Holdsworth e Morgan (2005:91) identificam pelo menos quatro categorias de independência: financeira, emocional, psicológica e política. E acrescentam que “associações entre as diferentes dimensões são frequentemente inter-dependentes” na medida em que “por exemplo, podem existir relações complexas e fluídas entre as dependências económica e moral ou psicológica” – aspecto que se encontra aprofundado no capítulo 2, a propósito da *saída de casa dos pais* e do *papel da família*.

De igual forma, a independência pode ter olhares diferentes para jovens de países distintos (Holdsworth e Morgan 2005; Iacovou 2010), variando de contexto para contexto. Os resultados dos trabalhos de Holdsworth e Morgan (2005) e de Holdsworth (2004) mostram essas diferenças. Os autores comparam, através de entrevistas⁵ que procuraram explorar as experiências de jovens e dos seus pais na saída de casa e na vivência conjunta, países como Espanha – em que ser independente significa *ser o que se quer ser*, mesmo que se esteja a viver em casa dos pais – com outros países como a Noruega ou a Grã-Bretanha – onde o significado atribuído se associa a *ser livre dos constrangimentos dos pais* (Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004). Em termos genéricos, ser independente significa ter capacidade para viver uma vida própria sem constrangimentos e sem estar sob a autoridade de outros indivíduos (Holdsworth e Morgan 2005; Pappámikail 2013). Considerado as múltiplas facetas da independência – conjugando as *independências* – sobressai a necessidade de reflectir sobre a real possibilidade de um indivíduo ser totalmente independente, no sentido de não depender de alguém.

Assim, através da discussão realizada, ilumina-se a problemática-base da presente pesquisa: Será a independência representada como um requisito para se obter a condição de adulto? De que modalidades se reveste? De que modo um indivíduo constrói condições para exercer a independência? O tempo histórico de incertezas alonga e pluraliza as transições para

⁵ Para dados mais aprofundados sobre estes trabalhos consultar, por exemplo, Holdsworth and Morgan (2005), nomeadamente as páginas 39 a 46.

a vida adulta. Esses *adults to be* prolongam-se no tempo, estando *em vias de* se tornarem adultos. Neste âmbito, será a transição para a vida adulta uma nova “idade da vida” e não um mero estado de passagem entre duas idades? Estarão estes indivíduos, sem garantias de conquista total de independência, continuamente em transição? Com o propósito de esclarecer estas preocupações é de seguida traçado o enquadramento teórico do tema da independência financeira, no sentido de compreender o seu significado e contornos.

Independência financeira juvenil

Para que um indivíduo conquiste totalmente o estatuto de adulto, no sentido de ser capaz de sustentar a sua vida de forma auto-suficiente (Smith, Baum, and Mcpherson 2008), tem de ter um rendimento próprio, satisfatório e seguro (Jones & Wallace, 1992 citado em Holdsworth & Morgan, 2005). Porém, em sociedades do Sul europeu, como Portugal, Espanha e Itália (Ferrera 1996; Jurado Guerrero e Naldini 1997; Walther 2006) o problema da independência é ainda mais complexo, devido à existência de circunstâncias estruturais, como a crise económica, as taxas de desemprego ou os reduzidos apoios financeiros aos jovens (Jones & Wallace, 1992 citados em Holdsworth & Morgan, 2005; Nilsen, Guerreiro, & Brannen, 2001; Walther, 2006). A que se juntam valores familiares, uma cultura familista.

A incapacidade de alcançar a independência do ponto de vista financeiro representa um obstáculo para muitos jovens do Sul da Europa que se encontram limitados e impedidos de prosseguir na conquista da vida adulta. Desta forma, o estudo da independência financeira, enquanto veículo para a vida adulta, para a liberdade e para a auto-determinação (Jones & Wallace, 1992 citados em Holdsworth & Morgan, 2005) surge como uma forma de compreensão da condição dos “emerging adults” (Arnett 2000, 2004, 2007) e ainda como ferramenta para decifrar os obstáculos com os quais esses indivíduos se defrontam no decorrer do processo da sua transição para a vida adulta.

A independência financeira, actualmente, não parece ter um significado muito diferente daquele que tinha em décadas passadas. Ser independente significa, hoje e ontem, ter acesso a uma fonte própria de rendimento e por isso a forma como os indivíduos conquistam o seu estatuto de independência financeira não é muito distinta da do passado. A entrada no mercado de trabalho (Schmidt 1990) e o acesso a uma fonte de rendimento relativamente estável e contínua permitem que um indivíduo se considere financeiramente independente. Porém, os contornos da independência financeira tornaram-se hoje *mais porosos*, o que implica que a fronteira entre ser independente e ser dependente seja *menos concreta*.

No caso específico dos jovens em transição, a independência existe não somente em oposição à dependência mas também se encontra dissolvida em situações intermédias onde a condição do jovem se cola à sua situação face à família (Scodellaro, Khlat, and Jusot 2012; Serido et al. 2010). Neste sentido, falar de jovens (in)dependentes implica necessariamente que se aborde a sua situação face à família. É na relação dos jovens com a família que se compreendem na totalidade os contornos da independência financeira juvenil contemporânea. A este respeito, a literatura (Lahelma e Gordon 2008; Nilsen et al. 2001; Schmidt 1990) aponta para uma tipologia do grau de independência financeira: (1) dependência económica total, (2) semi-dependência e (3) independência monetária. Esta proposta de composição do grau de independência implica a ideia de processo e sugere uma ascensão, gradual e acumulativa, na condição dos jovens, perante a vida adulta. Contudo, de acordo com Pappámikail (2013), deve-se ter em conta que a passagem entre os graus não é propriamente um processo linear, não se devendo esquecer a conjuntura económica em que os jovens contemporâneos vivem, assim como a da actual crise do mercado de trabalho.

O contexto actual é profundamente distinto daquele que Schmidt retratou em 1990 (e até certo ponto diferente daquele retratado em 2008 por Lahelma & Gordon). Por esse motivo, o facto de um jovem alcançar o grau 3 da escala não significa necessariamente que o jovem tenha conquistado definitivamente a independência financeira. Antes pelo contrário, o processo de conquista da independência é um momento, ora mais curto, ora mais prolongado no tempo, de incerteza e instabilidade. Assim, mesmo estando numa situação de independência financeira, a situação do jovem pode converter-se num grau 2 de semi-dependência ou mesmo numa situação de total dependência (grau 1). Deste modo, faz sentido que às propostas de Lahelma & Gordon (2008) e de Schmidt (1990) se acrescente uma noção de *dinâmica* e reversibilidade entre os três graus de independência (ver Fig. 1).

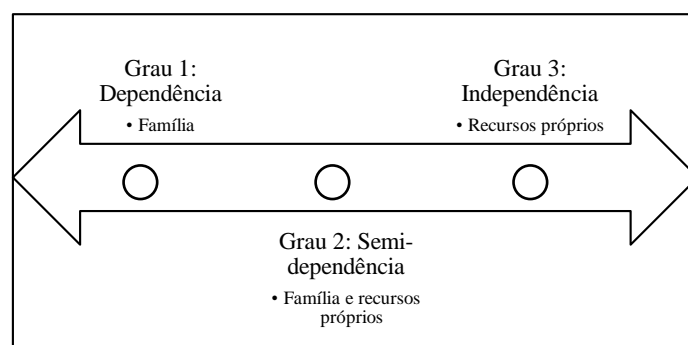


Fig. 1 – Graus de independência financeira e vias de acesso ao dinheiro (construção própria)

Os contornos da independência definem-se através do momento em que o jovem é considerado financeiramente separado dos seus pais ou da sua família, tem fontes de rendimento próprias que lhe permitem, de forma auto-suficiente, suportar o seu estilo de vida (Smith et al. 2008). É essa relação que os jovens têm com o dinheiro que permite diferenciar os vários graus de independência. Assim, para acederem ao dinheiro os jovens têm diferentes vias de acesso, consoante o grau em que se situem.

Entre essas vias, existem dois modos preferenciais para a obtenção do dinheiro (Lahelma e Gordon 2008; Pappámikail 2013; Schmidt 1990; Scodellaro et al. 2012): por um lado, através da entrada no mercado de trabalho (seja a tempo inteiro ou parcial, através de “biscates” ou ainda de pequenos negócios, mesmo que não formais (Pais 2001)) e, por outro lado, através da função económica da família (por meio da “dádiva intrafamiliar” (Schmidt, 1990:647) ou “dádiva parental” (Pappámikail, 2013:150) que se materializam em mesadas ou doações únicas em eventos familiares (Scodellaro et al. 2012), como aniversários ou Natal, e outras formas de sustento). A função económica da família materializa-se também na forma de “*pocket money*” – ou “trocos” –, de subsídios para a compra de vestuário, alimentação ou cigarros e ainda de pagamentos em troca da realização de tarefas domésticas (Jones 1992:29). Por fim, o suporte financeiro por parte da família pode ter uma função simbólica: mantém os filhos (jovens ou adultos) próximos e estabelece um sentido de obrigação para uma reciprocidade a longo prazo (Jones 1992:29, citando Diana Leonard 1980).

O modo como os jovens acedem ao dinheiro vai determinar, em última instância, a relação que esses têm com os recursos financeiros. Assim, para efeitos desta análise, propõem-se três tipos de relação com o dinheiro: indirecta, múltipla e directa. Como se pode verificar na Fig. 1, cada grau da escala de independência está associado a uma dada via de acesso ao dinheiro e, conseqüentemente, define uma determinada relação com ele. Tendo como base os três tipos de independência financeira (Lahelma e Gordon 2008; Schmidt 1990), a relação do tipo “indirecta” significa que os jovens não têm qualquer recurso monetário próprio e que a fonte familiar é exclusiva no acesso ao dinheiro; a “directa” diz respeito aos jovens que recorrem apenas a fontes monetárias extra familiares (recursos próprios); e a relação “múltipla” com o dinheiro considera os jovens que experimentam ambas as situações anteriores.

Patente nesta tríade (ora de graus de independência ora de vias de acesso ao dinheiro) encontra-se um dos fenómenos com que os jovens se deparam no processo de transição para a adultícia: a saída de casa dos pais e a relação com os pais. De facto, a saída de casa parental representa um indicador de independência para os pais (Holdsworth e Morgan 2005), onde o aspecto financeiro está necessariamente presente. No caso dos países da Europa do Sul, a saída

de casa de origem é condicionada pela dependência dos jovens face aos pais (Holdsworth e Morgan 2005; Leiter and Waugh 2009). Cada vez mais os jovens contemporâneos (particularmente no Sul europeu) dependem do apoio das suas famílias (Leiter and Waugh 2009), não só por continuarem a viver com os pais mas também depois da saída para uma casa própria, ficando posta em causa a sua capacidade de auto-sustento devido a constrangimentos estruturais que se relacionam com as transformações económicas.

Sinteticamente, para os autores, ser adulto significa já assumir responsabilidades que permitam que um indivíduo tenha capacidade para sustentar um determinado estilo de vida que conduza, pelo menos, ao bem-estar individual – garantindo alimentação, cuidados de saúde, segurança e abrigo. O exercício desta capacidade implica que os indivíduos alcancem uma situação de independência financeira. É certo que não é o acesso a recursos financeiros (próprios ou provenientes do auxílio de outros, como a família) que conduz necessariamente ao estatuto de independente. Ser totalmente independente envolve outras dimensões em termos psicológicos, políticos e também emocionais. Desta forma, a conquista da condição de adulto é algo complexo e, de certo modo, continuamente incompleto se for vista da perspectiva da obtenção de independência.

A transição do estado de jovem para a adultícia revela-se ainda mais complexa, e frustrante, numa sociedade onde os recursos financeiros são limitados e onde os lugares no mercado de emprego são escassos, mesmo para aqueles que mais qualificados estão (Arnett 2007).

Dinheiro

Para a discussão do conceito de independência foi necessário desdobrar os seus significados e aprofundar a análise por meio das várias categorias que o compõem. O foco no aspecto financeiro da independência orienta o percurso de busca da expressão sociológica da condição de adulto, aos olhos dos jovens em processo de transição. O dinheiro surge nesta pesquisa como o indicador preferencial que reifica a independência financeira.

A análise sociológica do dinheiro deve ser feita, antes de mais, através da sua caracterização enquanto *instituição social*. Na sociedade existem instituições ou entidades supra-individuais que medeiam as relações entre os indivíduos. Augusto da Silva (1991:133) escreve que “define-se instituição como uma configuração ou combinação de modelos de comportamento, papéis e processos sociais a que uma pluralidade de pessoas se submete na satisfação das necessidades sociais fundamentais”. Neste sentido o dinheiro pode ser

considerado uma instituição social. Contudo, mesmo considerando este papel sociologicamente válido, o dinheiro não tem sido um tema muito frequente na investigação sociológica (Deflem 2003). Poucos têm sido os estudos que se dedicam à análise do dinheiro (salvo, entre outros, os de Deflem 2003; Dodd 1994, 2012a, 2012b; Hampton 2013; Heiner 1988; Ingham 1996; Nilsen, Guerreiro, and Brannen 2002).

À luz da teoria clássica, encontram-se referências ao dinheiro em Karl Marx, no capítulo “*The power of money in Bourgeois society*” do seu trabalho “*Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*” (1973), bem como em “*Grundrisse*” (1973) (de acordo com Deflem 2003:75) e em *O Capital* (1973), onde o autor escreve sobre “a mercadoria e o dinheiro”. Nos trabalhos de Max Weber também é possível encontrar algumas referências ao dinheiro, nomeadamente n’ “*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*” (2001[1976]). Émile Durkheim “is probably the one who least addressed the issue of money in his sociological work” (Deflem 2003:77), ainda que se tenha dedicado à problemática da economia; ressalva-se a obra “*De la Division du Travail Social*” (1960).

Simmel é quem mais influencia o pensamento sociológico sobre o dinheiro, na sua obra sobre “*The Philosophy of Money*” (2004 [1900]). Nigel Dodd reporta também a Nietzsche alguns dos contributos para a pesquisa sobre o dinheiro, na medida em que considera que “his philosophy did influence the reflections of several important thinkers on money and related phenomena, such as credit and debt” (Dodd 2012a:48). Tal como Nietzsche, Simmel não é um teórico do dinheiro, mas contribui com a primeira reflexão numa perspectiva social e cultural, lançando pistas para um campo de investigação ainda hoje em aberto.

Assim, para Simmel (2004), o dinheiro desempenha uma função de troca e estabelece uma interacção directa entre os indivíduos, sendo de tal exemplo, por um lado, a troca de dinheiro por produtos materiais para consumo individual ou colectivo e, por outro lado, a troca de dinheiro (salário) por tempo de trabalho assalariado. Encontram-se aqui duas abordagens antagónicas, que conduzem a duas formas de entender o dinheiro enquanto ferramenta de troca. Para a teoria simmeliana, o dinheiro representa a libertação dos indivíduos, uma vez que lhes permite exercer a sua independência financeira; para as teorias marxistas, o dinheiro não passa de uma ferramenta de alienação e dominação que limita e condiciona a acção (Hampton 2013). Em ambas as perspectivas a ênfase é, no entanto, colocado na troca.

Nesse sentido, independentemente da posição teórica adoptada, o dinheiro representa um papel fundamental, na medida em que conduz à interacção social entre os indivíduos por

meio dessa função de troca⁶. A troca é assim uma das formas através das quais os indivíduos criam laços internos, dando sentido ao social. O dinheiro está associado à função de troca desde as suas origens. Antes da introdução do dinheiro, cada *objecto de troca* tinha uma equivalência. A partir da Idade Médica os *objectos* passam a ter uma relação de equivalência e de troca não por outros objectos mas pelo dinheiro (Simmel 2004 [1978]). O dinheiro começa a ganhar *valor* não pelo material de que é constituído⁷ mas por aquilo que representa. Desta forma, o *valor* do dinheiro está relacionado com o desejo de usufruto das *coisas*, numa lógica de consumo.

Ainda assim, e mesmo que a disposição para usufruir exista, verifica-se uma separação provocada pelo *ter* ou *não ter* dinheiro para aceder às *coisas*. Nesse sentido, o dinheiro pode ser visto como a relação social com propriedades coisificadas (Hampton 2013) mas, de igual forma, aliena e separa (Deflem 2003). Como resultado, a criação de laços através do dinheiro é limitada aos membros da rede em que este circula (Deflem 2003; Simmel 2004). A ausência de dinheiro como ferramenta de garantia da satisfação da necessidade de aceder aos objectos de consumo (“separation”) pode associar-se à divisão social e formação de outros fenómenos sociais, como afirma Hampton (2013:378):

Separation in itself creates vagabondage, criminalisation, household production, self-provisioning, relationships of debt and social obligation and spasmodic entry into market relations to access ‘ready money’, creating a dynamic and complex interplay between monetarised and non-monetarised reproduction.

Matt Hampton (2013), Money as social power: the economics of scarcity and working class reproduction, p. 378

Todas as pessoas atribuem *valor* a determinadas *coisas*, quer tenham condições para usufruir delas ou não. Esse *valor* resulta de uma construção social. De acordo com Simmel (2004 [1978]:62) “(...) people have concepts of values” e isto significa que é através dos valores que as pessoas atribuem mais ou menos importância às *coisas*. Desta forma, os valores

⁶ A troca é uma das interações sociais. De facto não é única, nem mais pertinente que outras. George Simmel (2004 [1978]:187) chama a atenção para isto ao afirmar que “Any one of the interactions may, of course, be eliminated and ‘society’ still exist, but only if a sufficiently large number of others remain intact”. Mas acrescenta que a troca “(...) is one of those relations through which a number of individuals become a social group and ‘society’ is identical with the sum total of these relations”. É por este motivo que se pode associar a função de troca à socialização entre indivíduos.

⁷ Ao longo do tempo histórico o material que constitui o dinheiro vai sendo modificado: pele, na Idade Média; metal na concepção Moderna; papel, na Economia de Crédito; e actualmente transforma-se por vezes na transferência virtual, através de movimentos bancários onde o indivíduo não interage fisicamente com o dinheiro.

permitem que os indivíduos observem o mundo de uma determinada maneira, sob a perspectiva dos seus próprios valores. São os valores que os indivíduos associam a determinada *coisa* que conduzem à interpretação que dela fazem (Simmel 2004).

Assim sendo, o valor que as *coisas* possuem situa-se num campo autónomo da realidade. Os indivíduos estão constantemente a interpretar fenómenos (sejam eles objectos ou acontecimentos), construindo deste modo representações sobre tudo o que os rodeia com base nos fenómenos que já conhecem. O mesmo acontece em termos económicos. Os objectos são apresentados pela sociedade aos indivíduos e, posteriormente, desejados. Isto sucede desta forma porque “in addition to our will, many other theoretical and emotional events contribute to the objectification of mental contents” (Simmel 2004). O desejo dos objectos é provocado pela resistência que os objectos oferecem ao indivíduo, na medida em que este não pode usufruir deles no imediato. Desta forma, forma-se na mente o valor desse objecto que ganha importância, associada à separação entre objecto e sujeito.

Perante essa separação, o trabalho surge como meio de obtenção de dinheiro. De facto, ter dinheiro significa que, seja como ou quando, se trabalhou (Hampton 2013). O dinheiro é um símbolo que objectifica o trabalho, sendo muito mais do que um mero objecto independente que reproduz um determinado valor (Ganßmann 1988). Para Hampton (2013), como para Marx, o dinheiro é o poder social que comanda o trabalho assalariado para reforçar o momento de alienação (Hampton 2013:374).

Este argumento alarga a ideia de *ligação entre indivíduos por meio do dinheiro* na medida em que - seja através do consumo, seja através do trabalho - o dinheiro gera interacção social. Por tudo isto o dinheiro é um fenómeno inteiramente sociológico (Dodd 1994, 2012a; Simmel 2004), na medida em que representa uma forma de interacção humana. O dinheiro representa trocas (interacções) e tem importância pela função que desempenha no acesso a objectos, bens ou serviços. O valor que o dinheiro possui não é o da sua composição, mas sim o valor que o indivíduo atribui aos objectos que deseja. Mais do que representar esses objectos, é possível dizer que o dinheiro representa os indivíduos que despoletam o processo da troca, sendo em simultâneo um símbolo da cultura em que está integrado (Deflem 2003; Simmel 2004).

Em suma, o significado do dinheiro vai pois muito além do seu valor ou da frequência da sua circulação, uma vez que não se pode ocultar o efeito de esperança, medo, desejo e ansiedade que produz (Simmel, 2004 [1978]), como no próximo capítulo se verá ao cruzar-se esta análise com o papel da família, da escola e do trabalho à transição dos jovens para a vida adulta.

Capítulo 2

Pontos cardeais da pesquisa: a escola, o trabalho e a família

Depois de definida a rota desta pesquisa, e agora que se conhecem as coordenadas da investigação, identificadas no capítulo anterior, importa, definir alguns pontos orientadores da direcção do trabalho que se desenvolverá. O estudo da independência financeira juvenil, à semelhança de tantos outros temas, representa um horizonte de análise vasto. Por este motivo, o que aqui se propõe é uma delimitação do campo da pesquisa, ora no espaço, ora no tempo, bem como um enquadramento de alguns aspectos sociais que dão forma aos modos de ser e estar dos jovens na sociedade.

Neste sentido, esta fase da pesquisa aponta para três pontos cardeais que se consideram preponderantes na conquista da independência financeira dos jovens: a escola, o trabalho e a família. Estes três lugares sociais oferecem e definem as condições com que os indivíduos fazem as suas transições para a vida adulta, na medida em que constituem os principais pilares na vida dos jovens estudantes que aspiram entrar no mercado de trabalho e construir uma vida, tornando-se adultos independentes. Através da análise da literatura mais recente disponível, nas próximas páginas desvenda-se o modo como tal acontece.

As delimitações espaciais que enquadram a pesquisa dizem especialmente respeito a dois países do Sul europeu – Portugal e Itália – que, pelas suas características específicas em termos de família, trabalho, mas também ao nível da educação, se revelam particularmente relevantes para um estudo aprofundado do ponto de vista sociológico.

Dada a importância do factor *tempo* nas pesquisas que têm em consideração o curso de vida dos indivíduos, e adicionalmente por se acreditar que as representações sociais são construídas por meio da influência de acontecimentos passados que produzem efeitos no futuro, a delimitação temporal aqui considerada diz respeito à sociedade contemporânea, mas não se colocando de parte a ligação necessária aos tempos sociais de outras gerações.

De seguida, discute-se o papel da *escola*, enquanto *promessa de um futuro* no mercado de trabalho; os desafios que o *trabalho* e os *seus mares profundos* lançam aos jovens portugueses e italianos; e, por fim, a *família*, na sua qualidade de *porto de abrigo* para aqueles que enfrentam os obstáculos de um futuro incerto. Em cada uma destas subsecções existe a mesma preocupação, que se traduz, então, sob a forma de três questões de investigação: como é que os jovens conquistam a independência financeira através da educação? E do trabalho? E da família?

A escola desempenha um papel importante na conquista da independência dos jovens em vários aspectos, destacando-se dois: um mais directo e visível e outro mais indirecto e menos evidente. O primeiro diz respeito ao *trabalho*: a educação é, antes de mais, uma *rampa de lançamento* para uma trajectória ao nível do trabalho, na medida em que fornece aos adultos de amanhã as ferramentas da navegação das suas vidas futuras. Ao mesmo tempo, o segundo aspecto diz respeito às *competências sociais* que os indivíduos adquirem por meio da frequência do ensino, sobretudo, superior: é através da universidade que os jovens descobrem e experimentam outros papéis sociais e relações de poder.

Ao articularem-se estes dois elementos, a educação superior – universitária, entenda-se – revela-se num *investimento* na vida dos indivíduos: é um meio para a aquisição de conhecimentos e competências que aumentam não só a produtividade individual, como a probabilidade de conseguir um emprego melhor remunerado e uma vida pessoal mais satisfatória (Becker 1964; Vieira and Vieira 2013); e, em simultâneo, promove a capacidade de concorrência internacional, o desenvolvimento de um pensamento crítico e informado bem como a participação na sociedade civil, graças às experiências de mobilidade que os estudantes podem ter, ou à sua participação em grupos de trabalho voluntário e associações (núcleos e associações de estudantes, colaboração em pequenas tarefas em eventos, entre outros).

A ideia de a educação ser, em termos de trabalho, um investimento, com retorno praticamente imediato através de um salário equivalente ao empenho que se tem, está associada a uma sociedade significativamente diferente daquela que hoje se conhece. Importa por isso compreender o enquadramento dos sistemas de ensino e o modo como a educação formal tem vindo a desenvolver-se nos últimos tempos.

De acordo com Johana Wyn (2009), a base do sistema de ensino ocidental tem origem no ano de 1950⁸, no contexto de uma sociedade industrial. Nesse momento da história das sociedades, a educação formal tinha como principal intuito desenvolver competências que pudessem conduzir os jovens à entrada gradual no mercado de trabalho.

Nos dias que correm, o mundo do trabalho não é, de todo, previsível como este da era do Fordismo. O mercado de trabalho caracteriza-se por uma indubitável instabilidade, sem certezas ou respostas óbvias (Alves et al. 2011; Chaves, Morais, and Nunes 2009; Guerreiro e

⁸ Ainda que se possam considerar outras datas, não tão recentes, como o ano de 1088, data em que a mais antiga universidade europeia foi criada, em Bolonha (Itália) (Caldéron, Pedro, and Vargas 2011); ou 1290, ano da fundação da primeira universidade em Portugal, em Coimbra (cf. Lourtie 2013, p. 12 e seguintes).

Abrantes 2007). Assim sendo, hoje os jovens esperam conseguir estar preparados de modo a fazer frente a um futuro inconstante (Wyn 2009) em que a educação tem um papel crucial (Furlong 2009; Wyn 2009), na medida em que é a instituição que prepara os indivíduos para a vida, em sentido lato.

O papel da educação torna-se marcante a partir do ano 2000, momento em se começa a verificar uma drástica diminuição do número de postos de trabalho em vários países europeus (OECD 2015), na medida em que as pessoas com “high qualifications have the highest employment rates and in most countries they also have the lowest risk of being unemployed” (OECD 2015:19). Esta afirmação, representada no Gráfico 1, mostra como, apesar do contexto de crise laboral e da escassez de uma posição no mercado de trabalho para todos os indivíduos, aqueles que são mais qualificados conseguem enquadrar-se no trabalho com menos dificuldades.

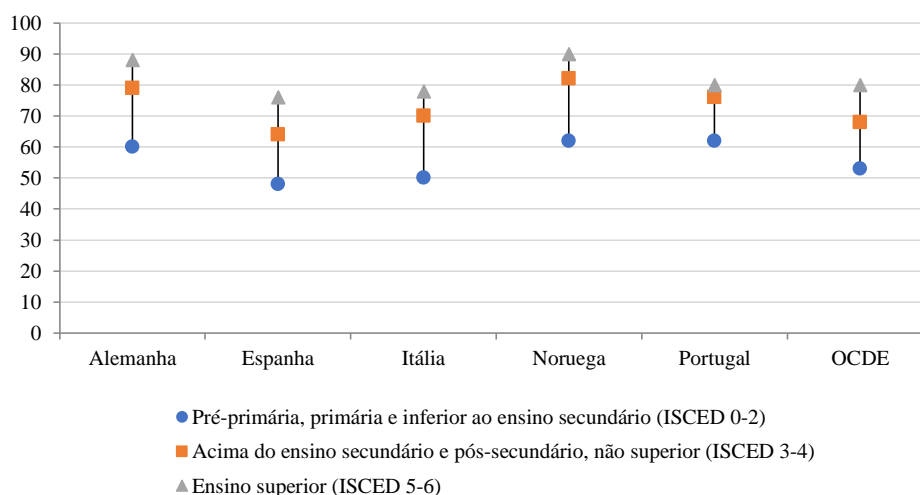


Gráfico 1 – Taxas de emprego segundo o nível de qualificações, para os indivíduos (homens e mulheres) entre os 25 e os 64 anos, em 2013. Construção própria a partir de OECD (2015).

Aliado a isto, assiste-se a um prolongamento dos percursos académicos. Entre outros motivos que se podem associar a tal comportamento permanece a tradicional valorização associada ao diploma universitário. O ensino superior é um elemento necessário para que seja possível aos jovens em transição enfrentar o futuro em sociedades da contemporaneidade. Contudo, as suas características têm vindo a transformar-se. Apesar de ser um agente facilitador no acesso ao emprego, a universidade não proporciona, como no passado, uma passagem imediata para uma profissão ou para a construção de uma carreira.

Nos últimos anos, com o impacto da crise, seja financeira, seja laboral, crescem também condições de precariedade, um pouco por toda a Europa mas, especialmente, ao nível do Sul europeu (Alves et al. 2011; Cairns 2011; Chaves et al. 2009): a liberalização de despedimentos,

o emprego precário, a redução das contratações sem termo, são alguns exemplos, entre outros, que se podem identificar. Ao factor de diferenciação acresce o problema da inserção profissional juvenil (Alves 2008).

Então, dadas os crescentes obstáculos, que motivações conduzem os jovens a optar pela frequência do ensino superior? O que faz com que a continuação dos estudos seja entendida, do ponto de vista subjectivo, como um investimento para o futuro, de acordo com o que acima se referiu? A este respeito, Carlos Vieira e Isabel Vieira (2013) comentam o seguinte:

A decisão individual de tentar entrar numa instituição de ensino superior, embora influenciada por uma variedade de factores culturais, psicológicos, sociológicos, políticos ou económicos, resulta de uma avaliação racional (...) A frequência do ensino superior é procurada por quem a considera útil e, ao mesmo tempo, pode pagar as despesas a essa associadas.

Vieira e Vieira (2013), “Procura de ensino superior em Portugal: determinantes e perspectivas” in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, p. 205.

Na sequência deste argumento, e atravessando as fronteiras da sociologia que se cruzam com as da teoria económica, pode-se afirmar que um indivíduo toma uma decisão – a de tentar entrar no ensino superior, neste caso – tendo em conta que vai maximizar o seu bem-estar pessoal: pesando as suas *preferências individuais* e aquilo que pode suportar financeiramente (as *restrições orçamentais*) (Vieira and Vieira 2013). Recorrendo à teoria neoclássica do consumidor, a análise sociológica torna-se mais rica na interpretação das motivações que conduzem os jovens a optar pelo ensino superior, apesar das dificuldades que um futuro no mercado de trabalho também já traçou para aqueles que são mais qualificados.

Entre as preferências individuais encontram-se o gosto pelo estudo, a influência da família, dos amigos e de campanhas de opinião pública, bem como o processo de escolha no final da escola secundária que conduz a uma escolha imediata entre procurar um lugar no mercado de trabalho ou, em alternativa, continuar os estudos (Vieira and Vieira 2013).

A disponibilidade económica da família de origem, ou seja, o orçamento que os pais dos jovens têm disponível, é um factor determinante nesta escolha. Ainda assim, a mesma escolha é influenciada pelos benefícios esperados e pela promessa de um futuro melhor graças à obtenção do diploma. Nesse momento, o jovem e os seus pais (porque a escolha não depende apenas do futuro estudante universitário que, por razões financeiras evidentes, não tem uma fonte de rendimento autónoma, sobretudo se não trabalhar) decidem se os benefícios futuros de

uma qualificação superior são suficientemente compensatórios perante os custos associados ao adiamento da procura de uma posição no mercado de trabalho (e consequentemente do usufruto de um salário) ao mesmo tempo que incorrem em despesas (associadas à frequência do ensino superior).

A complexidade deste problema é tal que pode conduzir a uma perspectiva de análise, uma do ponto de vista optimista ou outra mais pessimista, considerando, de acordo com as palavras de Lourtie (2013:11), que “há quem se interrogue se a obtenção de um diploma vale o esforço e o custo para o orçamento familiar, como há quem questione se faz sentido, em situação de dificuldade financeira, o país investir na formação de jovens (...)”.

Do ponto de vista macro, o do desenvolvimento das sociedades, o ensino superior é uma mais-valia. Este associa-se à evolução das sociedades do conhecimento que se tem verificado nas últimas décadas. A crescente relevância que é dada aos sistemas educativos e à investigação leva os países à melhoria das capacidades competitivas das suas economias, como Conceição Rego e os seus colegas sugerem:

A estratégia definida para a Europa, na Agenda 2000, de basear a competitividade da economia em actividades de conhecimento intensivo mostra bem a importância do ensino superior na consolidação dos sistemas produtivos.

Conceição Rego et. al. (2013), “Algumas características das redes de ensino superior na Europa” in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, p. 133.

Deste modo, o ensino superior parece ser uma ferramenta valorizada pela sociedade na medida em que oferece a possibilidade de um futuro com maior sucesso e com moderada segurança (Lourtie 2013; OECD 2015; Parente et al. 2014; Rego et al. 2013), ainda que, por outro lado, alguns autores sublinhem características de precariedade, de instabilidade e de incerteza, consequentes das alterações na estrutura ocupacional das populações (Alves et al. 2011; Chaves et al. 2009).

Está-se perante uma dupla de perspectivas, ambas válidas e comprovadas, que coexistem e se sobrepõem uma à outra. Assim sendo, cabe aos investigadores, mais do que *escolher um caminho*, dar voz aos jovens no intuito de compreender as preocupações concretas dos actores que diária e quotidianamente enfrentam a realidade que, afinal de contas, é a sua vida; os investigadores devem dar conta dessa vivência *de carne e osso* para além dos números, das taxas, possibilidades ou probabilidades. É essa vida de todos os dias, as representações e as

expectativas que se constroem que importam relatar, aprofundar, conhecer e debater para que a sociologia possa conhecer melhor a sociedade contemporânea e futura.

Apesar da crescente valorização que a sociedade portuguesa associa à educação, “o nível de qualificação superior da população portuguesa é dos mais baixos da União Europeia”, mesmo se se considerar que o “crescimento tenha sido superior ao da média europeia” (Lourtie 2013:28). Efectivamente, atingir a meta de 40% do grupo etário de 30 a 34 anos com qualificação superior para 2020 – definida pela União Europeia e também por Portugal – parece uma ambição, sobretudo se considerados os vários desafios que a sociedade europeia em crise vive. De acordo com a OCDE, no ano 2019, 35% dos indivíduos entre os 25 e 34 anos de idade têm qualificações superiores, representando um aumento. No mesmo ano, a participação no ensino superior em Itália foi relativamente baixa e diz respeito a 28% dos indivíduos no grupo entre 25 e 34 anos. Ainda assim, de acordo com a OCDE “tertiary educational attainment is increasing for younger generations” (OCDE 2019:01)

No que diz respeito à educação, entre esses desafios (em Portugal, mas também noutros países como a Itália, onde os constrangimentos orçamentais das famílias e a crise no mercado de trabalho são elevados) encontram-se restrições financeiras de três tipos: um associado às famílias; outro às instituições de ensino superior; um último ligado aos jovens. Somam-se também alguns problemas demográficos que atingem a população jovem.

Em termos financeiros, a primeira restrição identificada refere-se à família (Cerdeira 2008). A frequência do ensino superior acarreta custos e nalguns casos conduz a dificuldades, na medida em que as despesas podem ser elevadas quando se tem pelo menos um elemento da família a estudar fora (Dias et al. 2013; Lourtie 2013; Rego et al. 2013; Vieira and Vieira 2013). Além dos valores das propinas ou de taxas de inscrição, devem ser considerados outros aspectos como alojamento, transportes, alimentação, livros e outros materiais de estudo (Vieira and Vieira 2013) (além dos sempre necessários gastos com actividades do quotidiano, como lazer ou roupas).

Além das famílias, também as próprias instituições de ensino superior têm vindo a sofrer restrições financeiras nos últimos anos⁹. Em Portugal, desde 2011, “a política financeira (...) tem criado fortes pressões sobre as instituições de ensino superior, por via da redução das dotações do orçamento de Estado e do aumento das contribuições obrigatórias” (Lourtie 2013:11). Do ponto de vista institucional, o número decrescente de candidatos ao ensino

⁹ À margem, mas de igual importância e na primeira página das preocupações com o estado da educação e investigação encontram-se desafios de cariz político que importam sublinhar apesar de não terem directa relevância para efeitos da presente pesquisa. Ver, por exemplo, Curto (2014).

superior é uma preocupação. A redução da procura de ensino superior parece prender-se com um problema de origem demográfica que nos países do Sul europeu afectará a população nos próximos anos (Dias et al. 2013; Vieira and Vieira 2013).

Ainda que “o efeito demográfico” possa “ser compensado se se verificarem melhorias nas taxas de participação no ensino superior que dependem de factores económicos, sociais e culturais, das taxas de sucesso no ensino básico e secundário e das perspectivas de evolução económico” (Vieira and Vieira 2013:217) o que os estudos mostram é que o número de jovens com idade universitária “diminuirá significativamente nos próximos 25 anos” (Dias et al. 2013:197). De acordo com as projecções demográficas para o ano 2035, a população entre os 19 e os 24 anos (o grupo etário que habitualmente se encontra no momento de ingressar e frequentar o ensino superior) diminuirá entre 20% e 27% (Dias et al. 2013). Estes são os desafios que a educação numa sociedade em crise enfrenta.

As restrições financeiras também são um desafio que se coloca aos jovens universitários e isso sucede de duas formas: uma imediata, ainda que indirecta, que se relaciona com as limitações orçamentais das suas famílias de origem; e, outra, que, não sendo imediata, afecta directamente as suas vidas futuras. O futuro estável numa trajectória no mercado de trabalho, deixou de ser uma garantia para os recém-diplomados. Para as gerações qualificadas anteriores – os pais dos jovens de hoje –, o ensino superior representava a promessa de uma posição no mercado de trabalho. Todavia, para os jovens de hoje, a (*única*) certeza é a de que frequentar um curso superior e obter um diploma não é o suficiente para conquistar um emprego: além do empenho nos estudos, os jovens devem construir, de forma activa, o seu caminho de modo a tentar alcançar uma posição relativamente confortável no trabalho.

Ao criar obstáculos, a sociedade contemporânea está também a lançar pistas sobre como os ultrapassar: a realização pessoal e social ganha um peso crescente na vida dos indivíduos (Wyn 2009). Esta pode ser uma via alternativa de diferenciação entre os jovens, visto que o diploma em si tem vindo a perder valor. Enquanto *ser-universitário*, os jovens apresentam múltiplos modos de ser e estar que conduzem a diferentes dimensões da experiência de estudante (Dubet 1996). Neste sentido, os jovens estudantes encontram estratégias diferentes na sua acção dentro da universidade bem como na resposta a esses desafios lançados pela sociedade em geral.

A propósito da experiência de ser estudante, François Dubet (1996:217–218) identifica “três dimensões fundamentais” que correspondem a pelo menos “oito tipos de experiência estudantil”. *Ser universitário* reveste-se de uma multiplicidade de experiências que correspondem, de forma mais ou menos directa, à diversidade de ofertas formativa por parte

das universidades. Dubet (1996) cria uma tipologia hierarquizada de experiências estudantis que correspondem a uma das seguintes lógicas: (1) estratégica – ou a utilidade que o estudante atribui aos seus estudos, (2) integrativa – associada ao nível de integração na vida estudantil e universitária e (3) subjectiva – ou seja, a vocação intelectual do estudante e a realização pessoal deste nos estudos.

Como se compreende a partir do Quadro 1, a variedade de experiências sobre o que significa *ser universitário* varia segundo a valorização (mais forte ou mais fraca) dada pelo estudante ao investimento estratégico nos estudos, consoante a sua vocação (mais forte ou mais fraca) e ainda de acordo com o nível de integração (ou socialização) do estudante:

		VOCAÇÃO			
		forte		fraca	
INVESTIMENTO forte		1	2	3	4
INVESTIMENTO fraco		5	6	7	8
		forte	fraca	forte	fraca
		INTEGRAÇÃO			

Quadro 1 – Tipologia de experiências universitárias segundo os níveis de investimento estratégico, vocação e integração dos estudantes. Baseado em Dubet (1996:217)

De acordo com a tipologia de François Dubet¹⁰ (1996:219), no topo (“1” e “2”) encontram-se as experiências associadas a formações selectivas e profissionalizadas, como Medicina. Este grupo de estudantes, “empenhados”, “críticos”, “mais conservadores” e “elitistas”, representam as “futuras elites (...) [que são] formadas como indivíduos no sentido clássico do termo”. No outro extremo da tipologia (“7” e “8”) situam-se os estudantes com fraca vocação e com um investimento reduzido que Dubet (1996:218) descreve como sendo os “casos totalmente negativos nos quais os estudantes têm a impressão de serem confrontados com a anomia universitária e com a *multidão solitária* dos anfiteatros [que] não tem nenhuma finalidade profissional precisa e que não manifestam qualquer *vocação*, resultando a sua carreira de escolha por defeito”.

¹⁰ A teoria de Dubet é uma ferramenta essencial para a compreensão e interpretação dos dados recolhidos e que são alvo de análise nos seguintes capítulos. Não se pretende aqui replicar a sua teoria mas, pelo contrário, sintetizar os principais contributos que são um apoio para o enquadramento de alguns resultados da presente investigação. Para uma leitura mais aprofundada do trabalho de Dubet, recomendam-se as páginas 207 a 220, em particular a partir da página 216, sobre “os estudantes e a oferta universitária”, da obra *Sociologia da Experiência* (1996).

Este segundo grupo de estudantes representa o “proletariado universitário”: mas mais do que uma oposição à designada “elite” na hierarquização universitária, vivem à distância, sem uma ligação acentuada. Dubet (1996:228) classifica estes estudantes como “os outros” ou “a figura mestiça do migrante que domina” – pois recorde-se que, apesar de uma possível posição na base hierárquica apresentada pelo autor, estes indivíduos pertencem a uma parte da população altamente qualificada, na medida em que frequentam o ensino superior. Todavia, vivem experiências marcadas pela anulação, pela dificuldade de marcarem uma posição definida e de nela se *tornarem sujeitos*.

No centro (entre a posição “3” a “6”) encontram-se formas variadas de experiência estudantil. Estas constroem-se através da convivência com a comunidade de estudantes, a partir da experiência de uma vida autónoma e também por meio da frequência do curso sem uma participação activa na vida estudantil (isto é, sem que se criem laços com alguém ou manifestando gosto pelo estudo) ou simplesmente pela vocação, mas sem perspectivas profissionais precisas. Estes indivíduos com experiências intermédias na hierarquia de Dubet (1996) são considerados estudantes universitários porque, de certo modo, vivem pelo menos uma destas dimensões. Alguns empenham a sua personalidade e moldam-na em função da universidade (adaptando-se necessariamente); outros constroem uma distância moderada de modo a conservar a sua personalidade, justapondo assim cenários autónomos e de adaptação. Para Dubet (1996:219) estes são os “indivíduos da sociologia clássica” que compõem as classes médias.

Perante este enquadramento, compreende-se que existem diferentes formas de *ser universitário* que se associam a vários modos de ser e estar que, porventura, conduzem a múltiplas perspectivas de encarar a vida futura (em termos pessoais ou profissionais) e de construir projectos para os dias de amanhã. Torna-se evidente que é fundamental estudar os jovens estudantes do ensino superior não como um todo, mas pelas diferenças que possam resultar de áreas de formação distintas, umas mais instrumentais e lineares (como Medicina ou Direito) outras nem tanto (como o exemplo das Belas Artes), mais expressivas e fluidas.

Ainda que assim seja, e mesmo considerando que os jovens universitários escolhem, frequentam e concluem com sucesso os seus cursos, muitas vezes eles decidem não trabalhar nas suas áreas de formação ou, pelo menos, não encaram como fundamental nas suas vidas encontrar um trabalho que corresponda ao curso ao qual se dedicaram nos último anos (Wyn 2009). Para tal, contribui o cenário de instabilidade contemporâneo, em termos de ofertas laborais, que se vive seja em países como Portugal e Itália, bem como um pouco por toda a Europa. O futuro dos universitários, depois da conclusão dos seus cursos, não é de todo óbvio

em termos do seguimento de uma carreira profissional. E mesmo quando o é (veja-se o caso de Direito onde a escolha de uma profissão pode ser evidente, tal o caminho a seguir para aí chegar está previamente definido) nem sempre os estudantes se mantêm fiéis às escolhas formativas que fizeram, sendo bastante flexíveis nos seus planos em termos profissionais.

O papel da experiência que cada indivíduo deseja para si associa-se ao papel da educação oferecida pelas instituições de ensino superior e os jovens encontram-se num limbo entre o ofício de *ser* – *ser alguém*, *ser eu próprio* e construir *a minha biografia* ou *a minha história na vida*, no sentido de construir percursos únicos e singulares (Martuccelli 2010) – e o ofício de aluno (que supostamente se preparou para uma profissão nos últimos anos da sua vida). Na opinião de Johana Wyn (2009) assiste-se, pois, a um processo de *des-tradiconalização*, em que as instituições do sistema educativo não respondem a todos os requisitos que os jovens contemporâneos identificam para si mesmos¹¹, de modo a viverem as suas vidas enquanto “self-navigators” (Wyn 2009:101).

Ser um bom *navegante* implica que os jovens tenham capacidades para se desenvolver internamente, numa óptica de mobilidade extensiva e contínua, de modo a compreenderem a natureza do mundo económico, social e político em que vivem, como a autora descreve:

Being good navigators requires a more conscious approach to personal development so that all young people have the capacity to see their personal biography (past) has developed and how it may be constructed (in the present) to maximize their options (for the future)

Johana Wyn (2009), “Education for late modernity” in *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives ad agendas*, p. 101.

Essa necessidade de manter várias opções em aberto — opções essas que se querem maximizadas ao extremo — é o fruto da flexibilização das vidas dos jovens contemporâneos. Os indivíduos aprendem também por si próprios, adquirem competências em experiências do quotidiano que ultrapassam as funções da escola e que não se cingem à aprendizagem num contexto formal. A crítica apontada por Wyn (2009) às instituições de ensino na sociedade pós-moderna parece comportar um negativismo excessivo que é fruto de uma visão algo limitada. A preparação dos jovens para a vida adulta não se esgota na educação formal ou nos currículos oferecidos pelas instituições de ensino. A experiência estudantil, como Dubet (1996) mostra,

¹¹ Reflexo desta mudança são os vários artigos de opinião que diariamente surgem na empresa nacional portuguesa dois quais é exemplo aquele com o título “Em Portugal, não se faz outra coisa”, de Lucy Pepper (27 Out. 2015), disponível online em <http://observador.pt/opiniao/em-portugal-nao-se-faz-outra-coisa/>

vai além da preparação para a carreira, existindo outras dinâmicas que contribuem para a transformação dos indivíduos e para o seu crescimento enquanto seres e cidadãos. As formas de dominação, a hierarquização, a constituição da personalidade ou a mera convivência universitária são elementos que coexistem dentro das universidades e que ultrapassam os objectivos formais de ensino-aprendizagem.

Numa sociedade em transformação, as transições para a vida adulta dependem de uma constante reflexividade e de um contínuo processo de construção de si mesmo, enquanto “choice maker” (Furlong 2009:95). Então, neste sentido, a educação também é um elemento necessário para enfrentar a sociedade do ponto de vista identitário: espera-se que os jovens tenham uma forte orientação para o futuro — já que são os adultos e os cidadãos de amanhã — e, assim sendo, que sejam capazes de o planear de modo a tornarem-se *alguém* — esses serão os homens e as mulheres de amanhã. A educação contemporânea enfrenta desafios no sentido de fornecer aos jovens as competências necessárias para *navegarem* num mundo do trabalho que é “crescentemente caracterizado pela mudança e pela precariedade” (Furlong 2009:95), como desenvolve Andi Furlong:

(...) education for modernity has to be about equipping young people with the skills to navigate carries that are increasingly characterized by change and precariousness. It should be about breaking down barriers between formal and informal learning, preparing young people for lifelong learning and helping them to invest in the identities that underpin successful transitions.

Andi Furlong (2009), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives ad agendas*, p. 95.

Em suma, por um lado, as instituições de ensino superior continuam baseadas em assunções tradicionais, na medida em que visam preparar os jovens de modo a que estes sirvam os interesses económicos do seu país, acarretando ofertas com propósitos instrumentais ou vocacionais (Rego et al. 2013). Por outro, os jovens contemporâneos definem os seus próprios requisitos de modo a viverem as suas vidas e a fazerem as suas próprias transições, enquanto bons navegantes, nas novas economias.

Assim, ao contrário do que autores como Johana Wyn (2009) afirmam, o foco não deve estar nas necessidades da economia que, numa perspectiva macro, estão desenquadradas da realidade dos jovens. Qualquer investigação deve partir do princípio de que os próprios jovens contemporâneos fazem as suas próprias escolhas e retiram experiências das suas vivências quotidianas no quadro dos seus contextos de pertença. Deste modo, podem estar adaptados à

instabilidade e incerteza de uma sociedade inegavelmente complexa, mais do que os estudos desenvolvidos até ao momento captam. Desvendar as expectativas e as representações dos jovens face ao futuro, é uma chave fundamental para compreender as transições para a vida adulta na sociedade actual. Mas, antes, importa identificar as características do trabalho, elemento base quando se trata a problemática da independência financeira num contexto de crise.

O trabalho... mares profundos

O trabalho associa-se a uma representação da vida independente para os indivíduos e materializa-se sob a forma de dinheiro, proporcionando os instrumentos financeiros necessários para que os jovens concretizem as suas transições para uma vida de adulto em pleno. Se, por um lado, a escola surge como um caminho mais indirecto e longínquo na conquista da independência financeira juvenil – uma vez que, afinal de contas, é possível encontrar um emprego ou mecanismos de financiamento com mais ou menos qualificações, apesar dos constrangimentos provocados pelo (des)emprego – a via do trabalho é directa. Conseguir um emprego significa ter acesso a dinheiro.

Contudo, a complexidade da sociedade contemporânea é notória e torna-se mais acentuada quando se analisam as características do mercado de trabalho contemporâneo. As oportunidades de emprego são cada vez mais escassas, mesmo para aqueles que estudam mais, e podem tornar o futuro mais cinzento para os jovens (Alves et al. 2011; Chaves et al. 2009). “Flexível”, “instável”, “turbulência”, “impermanência”, “incerteza”: numa passagem fugaz pela literatura da área (Barbieri and Scherer 2009; Bradley e Devadason 2008; Cairns 2011; Giddens 1990; Guerreiro e Abrantes 2007; Leccardi 2005; Nico 2011; Pais 2001, 2003; Pappámikail 2013; Schmidt 1990) imediatamente se encontram estas palavras como características do mercado de trabalho contemporâneo. Essas mesmas características impossibilitam os jovens de encontrar *aquele* caminho linear percorrido pelos seus pais ou avós que, com maior ou menor dificuldade, começavam uma carreira à qual chamavam emprego (Bradley e Devadason 2008; Pais 2001). As gerações contemporâneas de jovens encontram um mercado de trabalho em transformação constante.

As trajectórias de carreira, “bloqueadas”, “alongadas”, “adiadas”, enfim, “frustradas” (Pais 2001:7–8) põem em causa expectativas criadas no momento da entrada na universidade. Mais do que uma promessa de futuro quebrada, os jovens deparam-se com um *futuro-surpresa*. Aliado a isto, encontra-se a precariedade – a “expressão das dificuldades que [os jovens] têm

em se integrarem no mercado de trabalho" (Pais 2001:7). Dado este enquadramento, para se compreender a independência financeira juvenil através da influência que o trabalho, enquanto instituição social, tem nas trajectórias para a vida adulta é necessário ter em conta alguns factores. Pretende-se analisar como é que o (des)emprego e as características do mercado de trabalho actual afectam o curso de vida dos jovens e as suas transições para uma vida independente.

O desemprego é um dos problemas sociais contemporâneos que mais têm preocupado as populações, sobretudo na Europa do Sul, onde os seus valores são mais elevados. No caso de Portugal, para o 4º trimestre de 2014, o Instituto Nacional de Estatística (INE 2014) aponta para uma taxa de 13,5%, sendo as mulheres as mais afectadas. Em 2019 verifica-se uma diminuição destes valores para 6,5%, em Outubro (INE 2019). Os dados para a camada jovem “diminuiu de um pico de quase 24 % em 2013 para 18,7 % em 2016” (Comissão Europeia s/d:4). Em 2016, 28,2% da população portuguesa e 37,8% da italiana com menos de 25 anos estava desempregada.

A crise económica que se vive na Europa é um factor determinante para o aumento das dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e é também um dos principais responsáveis pelo desemprego jovem (Cardoso 2012). Esta realidade tem vindo a afectar todas as camadas da população jovem, mesmo os mais qualificados (Guerreiro e Abrantes 2007; Kugelberg 1998; Nilsen 1998; Parente et al. 2011). De acordo com dados do INE, em 2015, 30,2% dos indivíduos com nível de escolaridade superior e com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos estavam desempregados (vs. 9,2% da população com as mesmas qualificações)¹². Ainda assim, a taxa de desemprego é mais baixa entre os jovens com qualificações superiores do que entre aqueles com níveis de escolaridade inferior, uma vez que 28,9% dos jovens que não concluíram os estudos superiores estão desempregados nesse mesmo ano. Em Itália, a realidade é semelhante. Entre os indivíduos com qualificações superiores, a OCDE (2016) indica que 10,4% estavam desempregados em 2015, face a 12,2% daqueles que frequentaram o ensino secundário e que estão igualmente numa situação de desemprego nesse ano.

Uma situação de desemprego aumenta o risco de vir a estar desempregado no futuro, por motivos de instabilidade (Hammer 1996); de igual forma, quanto mais prolongada for essa situação, mais difícil será ultrapassá-la. A população jovem, indica Hammer (1996), é a que

¹² Dados recolhidos em 2015, referentes à “relação entre a população desempregada e a população activa” por cada 100 indivíduos, de acordo com a definição do INE para o conceito de taxa de desemprego: T.D. (%) = (População desempregada / População ativa) x 100.

mais sofre este efeito, podendo acabar por estar envolvida num processo de *marginalização*. A transição da escola para o trabalho implica um risco de desemprego muito elevado, principalmente porque o designado "relevant work" (Hammer 1996:451) não está imediatamente disponível para os recém licenciados. Isto significa que os trabalhos disponíveis nem sempre correspondem às qualificações que os jovens têm quando terminam os seus estudos universitários.

Os jovens estão mais vulneráveis do que outros grupos etários para perder um emprego ou ficarem numa situação de desemprego, deambulando entre várias trajectórias de emprego¹³: os estudos, um trabalho temporário, o desemprego, uma formação, a descoberta de um emprego próprio, depois um part-time ou emprego a tempo inteiro, o trabalho na "black economy" (Bradley e Devadason 2008:120). Na medida em que vários destes momentos podem ocorrer ao mesmo tempo, a noção de *transição escola-trabalho* está posta em causa (Fergusson et al. 2000) visto que as entradas no mercado de trabalho são necessariamente cada vez mais pluralizadas, independentemente das qualificações que os jovens possuam.

Hoje em dia, trabalho ultrapassa o tradicional e óbvio. Assim, os jovens procuram e criam novas formas de trabalho, isto é, de fazer dinheiro. Trabalhar é uma necessidade para aqueles que procuram uma vida independente em termos financeiros — nem que seja pela necessidade de uma fonte de rendimento, podendo esta cruzar-se (ou não) com a realização pessoal.

A análise das taxas de desemprego permite destacar a pertinência do estudo da população jovem universitária (como aliás nesta pesquisa se propõe) pois, ainda que a escola prepare os jovens para fazerem frente aos desafios do mercado de trabalho, este grupo de indivíduos encontra-se numa posição fragilizada (Bradley e Devadason 2008). O desemprego, que uma parte significativa dos jovens diplomados enfrentam em Portugal e em Itália, influencia a sua dependência face aos pais, afectando a afirmação da sua identidade dos enquanto adultos (Hammer 1996).

Torild Hammer (1996:451) argumenta que os jovens desempregados estão num estado de "suspended animation". Isto significa que estes indivíduos, principalmente os que não conquistam a sua independência, se aproximam sobretudo dos adolescentes e não tanto dos adultos, no sentido daquilo que alguns autores defendem (como Arnett 2007; Hammer 1996; Pappámikail 2013, entre outros). Assim, o desemprego representa uma quebra na transição da

¹³ Não fosse esta a geração das *transições yo-yo* (Pais 2001; Walther 2006)

adolescência para a vida adulta (Hammer 1996), trazendo a si associadas consequências que afectam a constituição de identidade própria, autonomia e competências variadas (Kins and Beyers 2010).

A importância do *trabalho* no percurso de conquista da vida de adulto é inegável e assume um papel bilateral: por um lado, é graças ao trabalho que o jovem se pode tornar independente financeiramente, conquistando o estatuto de adulto e libertando-se das teias parentais (pelo menos em termos financeiros) (Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004; Iacovou 2010; Kins and Beyers 2010; Nilsen, Guerreiro, and Brannen 2002, para citar apenas alguns exemplos); por outro lado, o desenvolvimento de autonomia, de competências diversas e de uma identidade própria (que podem ser conquistadas através da participação em situações de trabalho formal ou informal) influenciam as trajectórias de carreira ao longo da vida de um indivíduo (Alves et al. 2011; Bradley e Devadason 2008; Gonçalves et al. 1997; Hammer 1996).

Todo o contexto pós-moderno exige aos jovens uma adaptabilidade face ao trabalho. As características actuais do mercado de trabalho ultrapassam os tradicionais constrangimentos provocados pelas hierarquias sociais – classe, género e etnia – e as limitações das oportunidades locais, as quais para Harriet Bradley e Ranji Devadason (2008:121) estão associadas a um novo paradigma de “*flexible capitalism*”, descrito da seguinte forma:

Among its characteristics are increased competition, often leading to closures, takeovers or mergers, with consequent shedding of labour (increased redundancy and unemployment); volatility of markets, requiring adaptability of workers to adjust to new skills needed to provide new products and services (‘functional flexibility’); and more efficient use of labour to reflect fluctuating patterns of demand, involving increased use of temporary and other forms of non-standard labour (‘numerical flexibility’).

Harriet Bradley e Ranji Devadason (2008), *Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets*, p. 121.

As características da sociedade contemporânea e a flexibilização do mercado de trabalho produzem consequências negativas para aqueles indivíduos que procuram realizar as suas transições para uma vida independente, por via do trabalho: acarretam insegurança, instabilidade e menor identidade laboral. A mesma flexibilização do mercado de trabalho cria condições precárias (Alves et al. 2011; Bradley e Devadason 2008; Chaves et al. 2009; Doogan 2005; Moreno 2012; Pais 2001) que condicionam os jovens na conquista de marcadores

tradicionais do estatuto de adulto: independência financeira e habitacional, bem como o acesso a um emprego estável.

O problema da precariedade no trabalho juvenil é marcado não só por esta turbulência e inconstância mas também por salários baixos (e abaixo das qualificações) e pelos fracos vínculos contratuais, em que jovens diplomados parecem estar em situação de desvantagem relativamente aos seus pares etários (Chaves et al. 2009). Se antes esta situação era comum nos primeiros anos após a entrada no mercado de trabalho, agora o cenário prolonga-se até mais tarde, isto é, “into the early thirties” (Bradley e Devadason 2008:131).

As implicações para a independência são, pois, sentidas pelos jovens durante mais tempo e trazem consequências não apenas no imediato – adiando uma transição para a vida adulta em termos financeiros – mas também a longo prazo se forem considerados outros elementos como as poupanças, pensões ou reforma (Bradley e Devadason 2008). Ainda assim, quando questionados sobre como estão a lidar com as transições precárias e os futuros incertos, os jovens inquiridos num estudo levado a cabo em Bristol por Harriet Bradley e Ranji Devadason em 2008, apontam uma média de 8.1 e uma mediana de 7, numa escala de 10 pontos, em termos da sua satisfação com a vida actual. Estes valores são ainda mais elevados quando inquiridos com as expectativas que têm para as suas vidas daqui a 5 anos, apontando uma média de 9,5 e uma mediana de 9 pontos na mesma escala. P. 132: Está-se perante uma “adaptable generation” (Bradley e Devadason 2008:132):

(...) we coin the term ‘the adaptable generation’ to describe the mentality of these young adults, Thatcher’s children, who are pitting themselves against insecurity and precarious pathways, drawing on a range of resources to work towards independence and adulthood. It remains to be seen whether their optimism will be retained in ten years’ time, in view of the structural constraints (dependence on parents or state, risk of unemployment, low pay) which they are currently encountering and are likely to encounter in the future.

Harriet Bradley e Ranji Devadason (2008), *Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labor Markets*, p. 133.

Neste contexto turbulento, ainda que historicamente se saiba que os momentos de crise são cenários de oportunidades, os jovens encontram na família um suporte importante (Holdsworth 2004). O seu papel é particularmente notório nos países da Europa do Sul, que se caracteriza por ser centrados na família, em termos reais mas também de expectativas – no sentido de que os jovens *sabem que podem contar* com os seus pais. Assim, depois de analisada

a importância da escola e do trabalho, torna-se pertinente compreender em que medida as dinâmicas familiares contribuem para as transições dos jovens contemporâneos para a vida adulta e, especialmente, para a independência financeira.

A família, porto de abrigo

O estudo da família, associado à transição da vida adulta e à independência dos jovens, tem vindo a ser profundamente investigado nas últimas décadas, sendo a literatura de referência muito vasta. Não é aqui objectivo dar conta de todas essas perspectivas. Por outro lado, pretende-se identificar pistas para a análise da independência financeira juvenil – que, recorde-se, é o objecto de estudo desta investigação – compreendendo qual é o papel da família no momento de passagem dos jovens para a vida adulta. Em termos gerais, antes de mais, entende-se que a família desempenha um papel especialmente importante nesse momento, sobretudo pelo que está associado à saída dos jovens da casa de origem¹⁴.

A ideia de *casa* varia, em primeiro lugar, consoante as sociedades: *home* e *house*, em inglês; *hogar* ou *casa*, no espanhol; mas simplesmente *casa* para designar, em português e em italiano, o local emocional associado à família e o local físico, edificado, que materializa esse sítio. A casa é um elemento base da existência humana (Holdsworth e Morgan 2005), que significa um local onde viver e que muitas vezes é dado como garantido. É importante perceber o que significa viver num sítio a que se chama *casa*, para que se compreendam as saídas de casa. Num sentido vasto, o sentido de casa (*home/hogar*) pode ter várias escalas: uma casa (*house*), uma rua, um bairro, uma cidade, uma região, um país. É onde um indivíduo pertence. Mas é na casa (*home*) que se desenrola a vida doméstica, a vida privada de todos os dias e onde um indivíduo se constrói do ponto de vista identitário (Holdsworth e Morgan 2005; White 2002).

A saída de casa é um dos primeiros marcos na transformação do indivíduo e no acesso a uma vida de maior independência. De acordo com Francesco Billari e os seus colegas (2001:340), “leaving home is considered to be one of the crucial nodes of the life course and a crucial event in the transition to adulthood”. Sair de casa está intrinsecamente ligado a outros momentos da vida, como a *independência* e o estatuto de *adulto* (Holdsworth e Morgan 2005).

¹⁴ Ainda que para efeitos da análise teórica sobre este tema se designe este evento, de ora adiante, por *saída de casa dos pais*, deve-se, no entanto, entender esta designação num sentido mais amplo que não se esgota nas figuras dos progenitores (biológicos) dos jovens. A casa de origem dos jovens pode ser o local onde habitam os dois progenitores, mas, também, apenas um deles ou nenhum.

A saída de casa dos pais é de tal forma multifacetada, em termos de sensações e experiências, que pode ser considerada um processo; não raras vezes *sair de casa* está associado a várias saídas e regressos, o que significa que nem sempre é uma passagem directa e imediata, mas gradual. Por esse motivo, é um evento de interesse para a sociologia e também para outras ciências sociais, podendo ser estudada isoladamente, como um “one-off event” (Holdsworth e Morgan 2005:6) ou em associação a outros eventos do curso de vida.

Para começar, é possível identificarem-se vários motivos pelos quais uma parte dos jovens sai de casa. De igual forma, podem apontar-se razões para que outra parte dos jovens não saia, ficando a viver *toda a vida* na casa da família, sem que isso não signifique que não sejam adultos ou independentes. Para aqueles que saem de casa, a literatura identifica dois grandes acontecimentos que despoletam essa mudança: o casamento (ou o estabelecimento da união com um/a parceiro/a) e a entrada na universidade (Billari et al. 2001; Holdsworth e Morgan 2005). Outros eventos como encontrar um trabalho a tempo inteiro ou entrar na parentalidade têm menos impacto na saída de casa dos pais (Goldscheider and Davanzo 1986).

Cada um destes acontecimentos reveste-se de significados e expressões diferentes, associados a padrões de contextos nacionais e culturais. Independentemente das razões que levam os jovens a sair de casa dos pais, os estudos que têm sido desenvolvidos com foco nesta temática, essencialmente quantitativos, revelam que a experiência de deixar a casa da família de origem assume múltiplas formas, variando sobretudo de país para país (Billari et al. 2001; Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004; Iacovou 2010; Suzuki 2001; De Vos 1989; Yi et al. 1992), o que conduz a uma dificuldade em generalizar as transições dos jovens, como descrevem Andi Furlong e Fred Cartmel:

It is now becoming much harder to generalize about youth transitions, in terms of timing, synchronicity, causal factors and outcomes, as the concepts of individualization and risk have become central to the ways in which youth research has developed in recent years.

Andi Furlong e Fred Cartmel (1997), *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*, p. 5.

O contexto nacional e cultural parece ser um factor de diferenciação entre as experiências de saída de casa dos pais. Em 1965, Hajnal propõe uma *linha imaginária*, que une Trieste a São Petersburgo. Ainda que possa ser uma abordagem demasiado simplista da complexidade que se encontra nas sociedades contemporâneas, esta proposta permite

compreender, principalmente do ponto de vista das dinâmicas e estruturas familiares, as variações de cada país.

Assim, espera-se que existam comportamentos distintos com base nessa divisão este/oeste e, efectivamente, os estudos mais recentes vão em geral ao encontro desta divisão, revelando em termos macro dois padrões: um associado aos *early leavers*, os jovens que tendencialmente saem mais cedo de casa e que geralmente pertencem aos países da Europa do Norte, da América do Norte e Austrália (Billari et al. 2001; Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004; Yi et al. 1992); e outro associado aos *later leavers*, referente aos jovens que costumam sair de casa mais tarde e que vivem habitualmente nos países da Europa do Sul e Ásia (Billari et al. 2001; Holdsworth 2004; Iacovou 2010; Mendonca e Fontaine 2013; De Vos 1989; Yi et al. 1992). De fora deste padrão ficam os países da Europa de Leste onde não se identificam comportamentos homogéneos entre as nações.

Do ponto de vista histórico, a alta importância da família nos países da Europa do Sul encontra-se relacionada com o passado islâmico nessas sociedades, como Billari e os seus colegas explicam:

"(...) in Southern Europe, the influence of Islam raised the importance of kinship and vertical relationships between generations, so that the prolonged stay of children in their parent's home and caring work of children towards their parents are two faces of the same coin, a 'strong' family. In the North, Germanic tradition and the Reformation contributed to the development of a 'weak' family. The 'two Western Europe' started differently, are far from convergence, and they might fluctuate around different equilibria (...)"

Francesco Billari et al. (2001), *Leaving Home in Europe: The Experience of Cohorts Born Around 1960*, p. 343.

Este papel da família, fortemente enraizado, no Sul europeu, é responsável pela forma como as saídas de casa dos pais são feitas nestes países. Se se associar uma nova variável – o dinheiro – o contraste é ainda mais acentuado.

Existe uma série de factores socioeconómicos que ajudam a compreender as saídas mais tardias no sul da Europa. As próprias características do sistema de ensino e do mercado de trabalho juvenil, como aliás é visto nas duas secções anteriores, estão entre esses factores. As elevadas taxas de desemprego entre os jovens, as oportunidades inseguras de emprego e o aumento do tempo no sistema de ensino conduzem ao prolongamento das estadias em casa dos pais. Além disto, identificam-se outros factores como a escassa oferta em termos de habitações

e disponibilidade de arrendamento limitadas (Billari et al. 2001; Cerdeira 2008; Holdsworth e Morgan 2005; Nico 2011). O pouco apoio social oferecido aos jovens do Sul europeu é um outro factor que se pode identificar. A ausência de políticas de protecção social direccionadas para os jovens leva a que a função de *welfare* recaia sobre as famílias (Billari et al. 2001; Ferrera 1996; Holdsworth e Morgan 2005; Holdsworth 2004; Jurado Guerrero e Naldini 1997; Moreno 2012; Seiffge-Krenke 2013).

Desta forma, os recursos financeiros das famílias estão geralmente associados positivamente à possibilidade de saída de casa. Porém, o efeito do *dinheiro dos pais* nem sempre é linear: segundo a pesquisa de Maria Iacovou (2010), onde a autora procurou identificar os factores que influenciam os jovens a sair de casa, com foco no papel dos recursos (próprios e da família), os rendimentos elevados dos pais correspondem a uma menor possibilidade para sair de casa.

Este facto levanta a necessidade da procura de outros factores, porventura não financeiros, que permitam compreender o papel da família na transição para a saída de casa e, consequentemente, para a independência dos jovens. Assim, Iacovou (2010:147) indica que, mesmo que os jovens com mais rendimentos tenham uma maior possibilidade para sair de casa mais cedo, na medida em que têm condições para pagar uma renda ou um empréstimo e despesas associadas a uma vida independente, isto só passa à pratica “if young people and/or their parents value independence from the family of origin sufficiently highly that they are prepared to spend money on achieving this independence”.

Deste modo, o efeito da família torna-se complexo, principalmente nos países do Sul, no sentido do que já foi discutido. Os laços familiares (que a autora descreve como *togetherness* vs. *independence*) têm graduações diferentes, consoante as sociedades. A Norte, por exemplo, esses laços são mais *fracos*, com um sentido de solidariedade social que vai além da família. Já a Sul, os laços são mais fortes e a solidariedade é baseada sobretudo na família.

Compreende-se então que, além do aspecto financeiro, a família desempenhe, segundo o tipo de proximidade ou independência que os pais mais valorizam, um papel de influência sobre os jovens levando-os a sair mais cedo ou mais tarde de casa; ter mais recursos financeiros, não significa necessariamente que os jovens abandonem a sua casa de origem (Iacovou 2010; Seiffge-Krenke 2013). A chave para a interpretação desta problemática pode estar nos pais e nos laços familiares que têm para com os seus filhos, numa perspectiva de maior ou proximidade – enquanto *togetherness* descrita por Iacovou (2010) ou sob a óptica de *linked lives*, a que Seiffge-Krenke (2013:117) se refere – mas também do ponto de vista de *parental domination* – abordado por White (2002:217).

Ainda que tenham acesso a meios financeiros elevados, caso os pais valorizem mais a *proximidade* dos seus filhos e menos a *independência intergeracional* podem oferecer recursos que mantenham os jovens por perto durante mais tempo. Esses recursos podem ser uma mesada, semanada ou outras formas de dinheiro, como o *pocket money*, roupa, alimentação ou, por outro lado, o uso de um carro (Iacovou 2010).

Maria Iacovou (2010:159) conclui o seu estudo com uma comparação entre as preferências dos pais e as dos filhos afirmando que “among the younger generation, there is a preference at all ages and in all regions – including Southern Europe – for independence”. Isto significa que se no norte as preferências entre as gerações coincidem, já no caso a Sul, pais e filhos valorizam a independência de forma diferente. Mais uma vez, torna-se evidente como é importante ter em consideração a perspectiva dos jovens e ouvir as suas representações e expectativas sobre a vida futura em termos de independência face à família de origem.

Mas, antes, é importante compreender de que modo os jovens que saem de casa o fazem. No momento em que saem de casa, como o fazem? Por que motivos? Neste ponto, a literatura desenha dois percursos entre os jovens: aqueles que saem para uma situação de residência semiautónoma (Breheny and Stephens 2012; Gierveld, Liefbroer, E Beekink 1991; Goldscheider e Davanzo 1986; Goldscheider e DaVanzo 1989; Iacovou 2010; Lahelma e Gordon 2008) e os que o fazem de forma definitiva (Billari et al. 2001; Holdsworth e Morgan 2005; Iacovou 2010).

Os jovens podem sair para viver sozinhos, com amigos, com um parceiro ou com desconhecidos. Podem sair para estudar, trabalhar, casar ou partilhar casa com um parceiro, para ganhar independência ou ainda devido a problemas na dinâmica familiar (Iacovou 2010). Mais que os motivos, importa agora compreender o *modo* como as saídas são feitas, que contornos assumem e o que implicam.

A entrada na universidade é um dos eventos que pode proporcionar uma saída de casa dos pais não definitiva – em vários casos mais do que *sair de casa*, pode implicar *viver fora de casa*, que não significa necessariamente o mesmo tipo de experiência uma vez que na segunda circunstância os jovens não vivem uma relação de estrita independência mas, por outro, experimentam a “semi-autonomia residencial” (Goldscheider and Davanzo 1986:187):

"(...) We have divided living arrangements into three categories:

1. *Residentially dependent: those living with parents or relatives in whatever quarters. We have included those who are married but living with parents here (...).*

2. *Semiautonomous: those living in group quarters-barracks, dormitories, rooming houses, or other institutional or group quarters.*

3. *Residentially independent: those living in a private dwelling without their parents, whether alone, with nonrelatives, or with a spouse.*

Frances Kobrin Goldscheider e Julie Davanzo (1986) *Semiautonomy and Leaving Home in Early Adulthood*, p. 192.

Frances Kobrin Goldscheider e Julie Davanzo (1986) fazem uma distinção a partir de três categorias de indivíduos: os que não saíram de casa, os que vivem em semi-autonomia e os que fazem parte de outro agregado familiar, tendo abandonado definitivamente a casa de origem. Para os autores, as residências universitárias (a par das casernas militares) são os locais mais comuns neste tipo de residência não totalmente autónoma. A estas formas de residência, podem acrescentar-se o arrendamento de uma casa ou, mais frequentemente, de um quarto que proporcione ao jovem universitário uma habitação temporária. Desde o início que os jovens estudantes sabem que aquela não é a residência *para o resto das suas vidas*, nem perto disso já que no máximo no final dos estudos vão deixar de poder aí viver. Também nestes casos de estudantes a viverem fora de casa dos seus pais existe uma variação contextual.

Ainda que vivam fora, o modelo de semi-autonomia na Europa Continental oferece a possibilidade de os jovens regressarem aos fins de semana, com maior ou menor periodicidade, enquanto que no modelo do Norte Europeu é esperado que os jovens estudantes regressem menos frequentemente à casa de origem, como nas férias. Em comum a estas diversas situações está o facto de existir uma residência separada da casa da família, mas, contudo, não haver (naquele momento, pelo menos) a constituição de uma família própria.

Compreende-se assim que a saída de casa dos pais não equivalha sempre a uma transição para a independência juvenil. Recorrendo à conceptualização desenvolvida no capítulo anterior, percebe-se agora de forma mais aprofundada como a independência é um processo complexo. A discussão levada a cabo por Goldscheider e DaVanzo (1986), mas também por Maria Iacovou (2010), é uma âncora fundamental para se perceber que os laços que unem a família implicam ramificações de vários níveis, entre eles o aspecto financeiro, mas sobretudo o emocional.

Várias coisas acontecem em simultâneo naquele momento definido como o *tempo* desta investigação: entre a escola e o trabalho, os jovens experimentam (e vivem) vários acontecimentos, desafios e oportunidades. Entre eles, fazem vários mergulhos na saída de casa (muitas vezes não de forma definitiva), ensaiam papéis de adulto enquanto estão no ensino superior, dão alguns passos no mercado de trabalho. Importa agora desvendar quem são os

jovens contemporâneos: como se caracterizam aos olhos da sociologia? Como olham eles para o horizonte que os espera? Estas e outras questões estão na origem da análise que será feita nas próximas páginas.

Capítulo 3

Desvendar novos caminhos. Mapa conceptual e metodológico.

Depois de traçadas as orientações teóricas da pesquisa, importa considerar algumas questões que permanecem em aberto. Ainda que o curso de vida, e em particular da transição para a vida adulta, tenha vindo a ser objecto de uma vasta análise e investigação, existem perguntas que ainda não foram feitas e outras que permanecem sem resposta. A especificidade a que o trabalho de investigação obriga, permite que sejam desvendados caminhos ainda não explorados – trilhos, rotas ou direcções por percorrer.

O estudo e enquadramento da literatura à qual se teve acesso até este momento fizeram emergir uma preocupação que representa o ponto de partida da investigação: o que é ser adulto?

Se se assumir, como Schwartz e Jacobs (1979:37), que “o objectivo da investigação sociológica é ganhar acesso ao ponto de vista” dos indivíduos, deve-se começar por reflectir sobre o que significa esse “ponto de vista” (idem). Sabendo que a pesquisa de dados, em qualquer investigação, não passa, inevitavelmente, de um recorte da realidade, de uma fracção ou segmento do todo, para efeitos da presente investigação pretende-se aceder às *representações sociais dos protagonistas*.

Assim, pretende-se saber *quais são e como se constroem as representações sobre a adultícia*. Esta é a grande questão (de partida) que orienta a investigação. Com ela, surgem outras: como é feita a conquista da independência financeira pelos jovens universitários num contexto de incerteza e instabilidade? Que papel tem a socialização para o dinheiro, feita ao longo da vida, para a conquista da independência (financeira)? De que forma as experiências do uso do dinheiro influenciam as representações sobre a adultícia? Qual é o papel da conquista de independência (habitacional, financeira) no acesso ao estatuto de adulto? Qual é o papel do ensino superior na construção da vida adulta dos jovens estudantes universitários?

Com a intenção de mapear respostas para estas questões de forma mais específica e concreta, a investigação foca-se nos casos de dois países do Sul europeu – Portugal e Itália.

Durante a formulação desta investigação, a crise económica que se vivia na Europa colocava estes países numa posição de instabilidade, insegurança e incerteza perante o mercado trabalho, sobretudo para as camadas jovens da população. Com uma cultura

familiarista que coloca os jovens uma situação de dependência face aos pais, Portugal e Itália surgem como o cenário geográfico da investigação, tanto em termos teóricos como empíricos. Em particular foi seleccionada uma *franja da população* que se encontra num momento de *limbo*, entre o final do percurso escolar e a entrada no mercado de trabalho: seleccionaram-se jovens estudantes universitários. Em termos das suas qualificações, estes indivíduos encontrarem numa posição *supostamente* privilegiada perante o mercado de trabalho. Além disso, situam-se num momento do curso de vida que lhes permite recorrer a memórias sobre o seu passado, bem como pensar sobre futuro e formular planos para os próximos anos que viverão.

A partir dos testemunhos desses jovens, na Parte ii da dissertação faz-se um exercício de aproximação empírica a estas inquietações sociológicas. O trabalho de originalidade e busca de respostas esclarecedoras desenrola-se a partir de três eixos analíticos: a) representações sobre o ser adulto, b) o papel da independência na transição para a vida adulta e c) os planos para o futuro. No fundo, estes três eixos orientam de forma macro a fase empírica da investigação e têm raízes que bebem da abordagem teórica apresentada nos Capítulos 1 e 2.

Mais do que uma mera descrição exaustiva sobre métodos e técnicas, pretende-se reflectir sobre as opções metodológicas tomadas e as consequências subjacentes para a investigação. Assim, nas próximas páginas pode ser encontrada uma apresentação da estratégia metodológica que foi orientadora da pesquisa, não esquecendo a importância da discussão do papel da investigadora nas escolhas que fez ao longo do caminho empírico e dos efeitos daí resultantes em termos éticos e epistemológicos.

Definir o roteiro: do objecto e objectivos às opções metodológicas

Esta investigação toma como objecto os *jovens e as suas representações sobre a adultícia*, enquanto experiência de independência financeira, tendo como foco a entrada no mercado de trabalho. De forma geral, pretende-se *retratar e compreender as representações dos percursos de transição para a vida adulta dos jovens de países do mediterrâneo europeu*, privilegiando a questão da entrada no mercado de trabalho.

Para alcançar este objectivo maior foram estabelecidos, de forma específica e complementar, outros objectivos: i) identificar e caracterizar as representações sociais dos jovens sobre a adultícia e a entrada na vida adulta, designadamente no que toca a relação entre escola e trabalho, no momento crítico e fluido (de indefinição) em que se aproximam de uma “transição” entre dois universos porosos; ii) perceber o modo como os jovens, num cenário de

crise, se representam a si próprios e percebem a construção de independência; iii) perceber o papel da “experiência escolar” no ensino superior (Dubet 1994) na construção da autonomia, no sentido de libertação e independência face às relações parentais; iv) descrever e explicar a diversidade de género, de classe social e nacionalidade nos percursos de transição para a vida adulta; v) e, ainda, construir uma tipologia das representações dos percursos e relacioná-la com estas variáveis explicativas.

Para a concretização de cada um dos objectivos traçados salienta-se a importância de algumas variáveis, como a empregabilidade, o género, a classe social e a nacionalidade, centrais na investigação, sem esquecer a relação ‘escola e trabalho’. Esta relação dupla irá conduzir, no final, para a compreensão do triângulo ‘educação - contexto - mercado de trabalho’, no seguimento da orientação teórica (Capítulo 2).

Se o género, a classe social e mesmo a nacionalidade se podem considerar variáveis explicativas *clássicas*, já a empregabilidade é “um conceito de utilização recente, que entrou na gíria comunicativa como consequência da adopção dos procedimentos de reforma e reorganização do espaço europeu do ensino superior” (Cardoso 2012: 8). Nesta investigação, o conceito de empregabilidade é utilizado de acordo com a terminologia definida por Cardoso (2012), ou seja, “a qualidade ou possibilidade de se ter um emprego”, com enfoque particular na sua dimensão “contextual” – a “potencial capacidade de articulação entre ofertas formativas e estruturas produtivas, tendo em atenção as oportunidades ou restrições conjunturais ditadas por factores externos que condicionam a acção de indivíduos e instituições” (Cardoso 2012: 14). Com este enquadramento, a investigadora definiu três níveis que permitem analisar a *empregabilidade* dos jovens, em função da sua ‘situação face ao emprego’, combinadamente com o ‘emprego na área de formação’¹⁵: nível de empregabilidade *elevado* (Medicina, com 99% dos seus diplomados empregados e 92% desses com um emprego na área); *intermédio* (Direito, com 90% dos seus diplomados empregados e 77% desses com um emprego na área); e *reduzido* (Belas Artes, com 69% dos seus diplomados empregados e 41% desses com um emprego na área).

Tipo de estudo, abordagem e técnica

¹⁵ Os indicadores têm por referência os valores da Universidade de Lisboa, em Portugal, com base no *Inquérito à empregabilidade dos Diplomados da ULisboa em 2013/14*. Optou-se pela Universidade de Lisboa por ser, após a fusão das anteriores Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Lisboa (Julho 2013), ser a maior instituição de ensino superior público em Portugal, abarcando uma maior diversidade de perfis de estudantes. A ULisboa é composta por 18 Escolas/Faculdades, mais de 400 cursos e cerca de 50.000 estudantes.

De modo a se aceder às *representações sociais*, na perspectiva dos próprios protagonistas, o método escolhido é qualitativo, intensivo e em profundidade, pretendendo explorar discursos e narrativas. Optou-se por seguir preferencialmente as pistas lançadas pelos sujeitos, incorporando-as no *background* teórico já construído. Deste modo foi possível aceder à realidade numa perspectiva compreensiva weberiana (Weber 1982).

Mais do que biografias completas ou histórias de vida, a investigadora privilegiou *estórias de vida*, numa perspectiva de narrativas (auto)biográficas. Recorrer a uma técnica desta natureza levanta questões epistemológicas que são imediatamente assumidas pela investigadora: em qualquer análise retrospectiva (como parte desta investigação o é), a base do discurso são “memórias imperfeitas”, com “reconstruções ou representações” dos *reais* eventos e experiências do passado (Clausen 1998:127). Aceita-se, pois, a deformação da realidade por parte dos indivíduos resultante da utilização de narrativas. De facto, este efeito é, mesmo assim, de relevância para a Sociologia: resulta numa *realidade inventada* que Kaufmann (1996) interpreta como sendo a realidade percebida pelos próprios indivíduos. Neste sentido, torna-se particularmente importante optar pelo acesso às realidades individuais por meio de narrativas contadas na primeira pessoa e aceitar as limitações de memória e deformações dos acontecimentos e percursos, já que é de representações que esta investigação trata. Não se ambiciona alcançar uma realidade *pura*, mas antes, uma construção parcial dessa realidade com significado para os protagonistas em estudo. Procura-se retratar um certo ângulo da realidade social, a partir de uma perspectiva escolhida e construída pela investigadora e que é, depois, completada e aprofundada pelos entrevistados.

Com esta salvaguarda, não se seguiu propriamente um roteiro metodológico rígido, optando-se antes pela lógica da “improvisação” sugerida por Janesick (2000). Assume-se a rejeição deliberada de estratégias positivistas fechadas e o afastamento de qualquer outra que tenha como fim a neutralidade máxima, que objectivamente procura alcançar a realidade tal qual ela é. Antes, aceita-se que os investigadores têm um papel nas pesquisas que levam a cabo, ainda que não se pretenda em momento algum assumir protagonismo: esse fica para os entrevistados, verdadeiros actores com o papel principal neste estudo.

Foi assim dada voz aos entrevistados, recorrendo-se à entrevista semi-directiva, do tipo (auto)narrativo, que permite recolher as representações e experiências, numa perspectiva singular, não prevista, sem quadros pré-definidos em termos temporais, de percursos, eventos ou acontecimentos. Resulta desta estratégia uma narrativa colectiva, mas diversa e heterogénea, que respeita a individualidade. Mais que um conjunto de dados, na Parte II da dissertação encontra-se a combinação de singularidades.

Ainda assim, o espaço da semi-directividade é notório no modo como os discursos dos entrevistados são direccionados pela investigadora. Procurou-se orientar os entrevistados, sem, porém, os condicionar. Os protagonistas tiveram, pois, liberdade para estruturar o seu discurso, guiado através de temas amplos, independentemente da ordem em que eram abordados. Seguiu-se desta forma uma lógica de livre associação dos temas (Holloway 2004), na medida em que os entrevistados foram convidados a revisitar episódios e segmentos de eventos importantes nas suas vidas, percorrendo-se o seu curso de vida em *rewind* (memórias e experiências passadas) e *forward* (planos de futuro, sonhos e medos, representações). Sempre que necessário, sem interrupção da estrutura de pensamento, a investigadora interpelou os entrevistados com a intenção de completar ou precisar áreas não abordadas espontaneamente. Essas áreas dizem respeito aos módulos previstos no guião de entrevista (Apêndice 1), formalmente estruturado, mas naturalmente sugerido de modo a que, no fundo, os entrevistados falassem da *sua vida*: a infância, a adolescência, o momento *actual* e as perspectivas de futuro, num enquadramento da vida familiar, académica e sempre com ênfase no papel do dinheiro e na conquista da vida adulta. Entre cada módulo / tema abordado a investigadora assegurou que todos os indicadores pertinentes para a investigação tinham sido abordados e narrados referentemente a momentos diferentes da vida (socialização para o dinheiro, modos de acesso, significados e experiências de uso; conquistas de liberdade e independência).

Procurou-se garantir uma *amplitude* de discursos entre os protagonistas, numa *conversa colectiva*. A recolha das narrativas foi de grande dinamismo, num vaivém entre a teoria e a empiria, mas igualmente de entrevista a entrevista. O conhecimento adquirido a cada momento foi consolidado e levou a uma (re)construção (não constante, mas frequente) do guião de entrevista. Daqui resultaram o que Douglas (1985) designa de “entrevistas criativas”, com base num guião exaustivamente pensado e adaptado desde o momento do pré-teste até à sua (relativa) estabilização.

Antes da reflexão sobre os efeitos desta estratégia metodológica para os resultados da investigação em si, importa apresentar como se seleccionaram os protagonistas que narram esses mesmos resultados.

Protagonistas: definição e construção da amostra

Quantos casos são necessários para dar conta das preocupações levantadas? Esta foi a pergunta que desde cedo acompanhou a investigadora. Sendo um estudo comparativo, entre duas realidades geograficamente distantes, começou-se por dividir a amostra de forma idêntica em dois grupos: a subamostra portuguesa e a subamostra italiana. Em termos da selecção das

unidades de observação, foram tidos em conta¹⁶ três critérios de diversidade: i) Género: homens e mulheres; ii) Classe social: nomeadamente ao nível do capital económico e cultural, definidos por meio da caracterização do *background* familiar de pertença (escolaridade e profissão dos pais) e de ancoragem (escolaridade e profissão dos avós); iii) Área de formação: consoante os níveis de empregabilidade elevado (Medicina), intermédio (Direito) e reduzido (Belas Artes) dos cursos. Respeitando estas variáveis de diversidade, definiu-se uma amostra inicial da seguinte forma:

	PORTUGAL		ITÁLIA	
	H	M	H	M
Medicina	5	5	5	5
Belas Artes	5	5	5	5
Direito	5	5	5	5
Subtotais	15	15	15	15
Totais subamostras	30		30	
Total amostra	60			

Tabela 3.1. Definição da amostra inicial

A amostra inicial aponta um número ideal de 60 casos, considerando três áreas de formação, com igual distribuição de género. No entanto, há que ter em consideração limitações que condicionam a possibilidade de alcançar tal número. Por um lado, em termos de recursos humanos, considerando que a pesquisa é levada a cabo por apenas uma investigadora. Por outro lado, condicionantes temporais e materiais que um tal volume de dados exige. Assim, os dados foram efectivamente recolhidos até que as limitações antecipadas não fossem um impedimento para a execução da pesquisa. Quando os obstáculos, sobretudo em termos dos prazos temporais para a conclusão da investigação, começaram a ser sentidos, à amostra inicial foi aplicado o efeito de saturação (Bertaux 1997) de modo a adequá-la às reais necessidades de investigação.

Sabe-se que esse efeito de saturação não deixa de ser, ainda assim, um artefacto teórico. A *infinita* diversidade social só se alcança teoricamente ou por aproximação. Assim, mais que à quantidade ou fidelidade estrita às características pré-definidas na amostra inicial, olhou-se à

¹⁶ De notar que a definição dos critérios para construção da amostra diz respeito ao ano de 2014.

qualidade da informação recolhida, de modo a garantir respostas adequadas à globalidade das inquietações de investigação.

Fixaram-se 49 casos (resumidos em sínteses biográficas, no Apêndice II), entre os quais 27 são mulheres e 22 são homens, correspondendo a 17 portuguesas e 10 italianas e a 11 portugueses e 11 italianos. O volume final da amostra foi equilibrado de modo a tratar e analisar os casos que ofereciam diversidade relevante para os propósitos da investigação, mas semelhanças suficientes que permitissem a comparabilidade para efeitos do seu estudo. Privilegiaram-se então características pessoais e familiares diferentes, áreas de formação variadas, mas também a amplitude de discursos que permitam explorar os vários temas, mapeando-os. Residualmente, foram considerados casos muito afastados destes critérios, mas que dada a sua natureza marginal se revelaram interessantes para a investigação. Sublinhe-se que num estudo de natureza qualitativa como este, a representatividade estatística não foi em momento algum uma preocupação. Antes, considerou-se a pluralidade dos casos selecionados, não sendo colocado de fora nenhum perfil ou tipo de realidade. Deste modo foram incluídos na amostra casos afastados do perfil-tipo da amostra, sobretudo em termos das características familiares, mas que pela sua excepcionalidade foram intencionalmente *importados* para a investigação.

Em suma, decidiu-se considerar um número semelhante de casos em termos de género, sendo a idade um mero indicador biológico. Estando a tratar-se de transições entre a ‘escola’ e o ‘trabalho’, considerou-se especificamente o momento de passagem do ensino superior para o mercado de trabalho. Numa primeira fase, decidiu-se entrevistar apenas estudantes finalistas (no último ano do 1º ciclo de estudos ou do 2º ciclo, no caso dos mestrados integrados). No entanto, numa fase intermédia do trabalho de campo alargou-se esse critério, tendo tanto a literatura como a experiência de campo revelado que não existem diferenças significativas entre os estudantes, com única excepção para os que ingressam pela primeira vez no ensino superior. Assim, para a amostra final foram considerados quaisquer estudantes com a condição de não estarem a frequentar o primeiro ano do 1º ciclo de estudos, eliminando-se desta forma variáveis parasitas relacionadas com o impacto da transição do ensino secundário para o ensino superior (saída de casa dos pais, adaptação ao novo quotidiano e rotinas, entre outras).

Esta variável (número de inscrições no ensino superior) acabou por definir a *idade* dos entrevistados, ou seja, indivíduos entre os 19 e os 30 anos, tendo a maior parte 22 ou 23 anos. Procurou-se garantir que a idade não fosse uma variável explicativa entre os casos, e por isso entrou-se em linha de conta com o género, a área de formação, o tipo de residência, a experiência profissional e o *background* familiar (ver Apêndice III). Deste modo, torna-se

possível analisar as *representações dos percursos de transição para a vida adulta*, nomeadamente em termos da independência vivida e percebida.

Tendo em vista assegurar a diversidade interna da amostra em termos de classe social dos indivíduos, optou-se ainda por seleccionar os entrevistados em universidades públicas, de grande dimensão estudantil, que atraíssem estudantes com perfis e realidades sociais e familiares heterogéneas. Assim, decidiu-se escolher universidades das capitais para cada subamostra. Resulta daqui a subamostra da Universidade de Lisboa, em Portugal, e a subamostra da *Università degli Studi di Roma “La Sapienza”*, em Itália. Adicionalmente, assegurou-se que na escolha de cada universidade existiam cursos idênticos ao nível das áreas de formação, de modo a alcançar níveis de empregabilidade distintos. Dessa escolha resulta a constituição da amostra com base em *estudantes portugueses ou italianos que tenham ingressado há pelo menos um ano nos cursos de Medicina, Direito ou Belas Artes, preferencialmente numa instituição de ensino superior público*.

Os 49 protagonistas foram recrutados em dois momentos. Numa primeira fase, com base nos contactos pessoais e profissionais da investigadora, ora através de contactos directos ora por meio de informantes chave. Depois de esgotada essa rede de contactos, aplicou-se numa segunda fase a estratégia da bola-de-neve, combinada com o recrutamento não aleatório, intencional e voluntário resultante da afixação de apelos para participação na investigação (nos placares das faculdades, localizados nos bares, espaços de convívio, corredores junto às salas de aulas e junto às associações de estudantes), como entrevistados.

A recolha das entrevistas, com duração entre os 60 e 120 minutos, resulta de um período longo de trabalho de campo com início em Maio 2014. No ano de 2015, a investigadora esteve em Roma durante 2 meses, onde entrevistou 30 jovens italianos. De regresso a Portugal, o trabalho de campo continuou com a recolha das últimas entrevistas, tendo durado até Julho 2016. A duração prolongada no terreno permitiu o afastamento e (re)aproximação do material recolhido e a sua articulação com a bagagem teórica como, aliás, Kaufmann defende (1996:38-39). Além de se ter conseguido uma menor *contaminação* dos resultados por quadros teóricos e interpretativos, esta estratégia permitiu uma readequação (constante) entre a empiria e a teoria, num diálogo equilibrado e reflectido mediado pela investigadora.

À bolina: desafios e ferramentas para decifrar o social, entre o trabalho de campo e o diário de bordo

O trabalho de campo permite ao cientista descrever, comparar e analisar uma cultura ou um facto social. Particularmente no caso da Sociologia, e em especial quando se trata de uma investigação qualitativa, o mergulho na vida quotidiana constitui uma mais-valia para o investigador: torna possível compreender os protagonistas, as suas atitudes e (inter)acções. Quando os indivíduos que são objecto de estudo de uma dada investigação pertencem a uma cultura diferente da do investigador, a imersão na realidade social revela-se fundamental e pode ser um desafio. O trabalho de campo deambulou entre a proximidade e o afastamento entre a investigadora e os entrevistados.

O momento de recolha das narrativas levou a investigadora a ter de entrar na vida dos jovens, despindo-se dos seus costumes, valores e crenças tanto quanto possível. Tal como um estranho entra numa nova sociedade, a investigadora esforçou-se por deixar de fora do mergulho nas vidas dos seus entrevistados, os seus significados internos, os seus conhecimentos auto-adquiridos sobre o objecto em estudo, bem como os juízos de valor a este associado.

Não foi um exercício fácil. A proximidade e familiaridade com o fenómeno em estudo constituem um obstáculo que a investigadora teve de ultrapassar. Para tal, foram determinantes as entrevistas de pré-teste aplicadas aquando da primeira fase de estabilização do guião: além de testar o modo como as perguntas e temas estavam formulados e estruturados, as pré-entrevistas permitiram à investigadora enraizar o seu novo papel, assimilando técnicas de entrevista.

Experiências no terreno: reflexões sobre a vulnerabilidade do trabalho de campo

A experiência de trabalho de campo vivida em Roma conduz particularmente a uma reflexão e tomada de consciência por parte da investigadora em relação a muitos dos procedimentos e dispositivos que, até então, foram dados por adquiridos. O contraste cultural experienciado revelou-se um alerta para as vulnerabilidades do trabalho de campo. Numa cidade muito diferente daquela onde a investigadora nasceu e cresceu (Évora), numa cidade muito diferente daquela onde tinha estudado (Lisboa), em Roma, a investigadora viu-se confrontada com a riqueza cultural que a rodeava.

Perante uma série de diferenças a vários níveis, surgiu a necessidade de criar uma ferramenta onde fosse possível captar toda a diversidade de sons, cores, cheiros, movimento e

interacções. O diário de bordo¹⁷ foi o instrumento onde a investigadora anotou, não todos os dias, mas sempre que necessário, os seus comentários, opiniões, pensamentos, receios, ideias, frustrações e vitórias. De outra forma, as “peculiaridades subtis”, de que já Bronislaw Malinowski (1997:33) falava, teriam passado “despercebidas à medida que se [tornavam] familiares”, como é o caso dos movimentos a que diariamente a investigadora assistia, durante as manhãs, num café perto da casa onde viveu:

“Não sei quantas pessoas já vi desde que cheguei. Turistas, italianos... todos se misturam. A segurança é apertada neste café da estação *Termini*. Os mendigos (italianos, romenos, enfim, de nacionalidades que nem sei identificar) não são autorizados a estar aqui dentro. Sejam os que activamente pedem dinheiro ou comida, seja aquele senhor, um pouco gordo, de casaco de malha verde azeitona, de alguma idade e carregando um grande saco de plástico azul que se tentou sentar, pacificamente, numa cadeira, mesmo à entrada. Delicadamente, o segurança aparece. O senhor sai. Os turistas entram. Entram... “Cappuccini: normali? Maxi?”; “un caffè macchiato”; “due cornetti”. Pizza, massas... talvez algumas saladas. “Deseja uma *spremuta* para completar o seu menu?”. O ritmo é alucinante e aqui as horas não têm tempo. Não são pequenos-almoços, não são almoços... É tudo ao mesmo tempo! E desde que escrevo estas linhas já passaram umas centenas de malas de viagem de todas as cores, variados padrões, umas maiores e outras mais pequenas. Velhos e novos, mulheres e homens, asiáticos, europeus, loiros e morenos. Alguns ruivos. Com barba, bigodes... óculos, chapéus... A lista não tem fim.”

Excerto 1. Diário de Bordo, Filipa C. Cachapa, Itália, Roma, 02.11.2015.

Considerando que a investigadora se tinha deslocado para uma cidade europeia, seria de esperar que o confronto cultural fosse mínimo, numa quase uniformidade de valores, princípios e crenças. A vivência no quotidiano romano abriu portas para uma heterogeneidade de identidades, de modos de ser e de estar que necessariamente coexistem no Sul europeu. Nesse momento, os enigmas que viajaram até Roma com a investigadora ganharam outra dimensão: se inicialmente havia partido com o objectivo exclusivo de recolher 30 entrevistas, a investigadora cedo se sentiu aliciada pela necessidade de decifrar o social — *aquele* social, diferente do seu.

¹⁷ O diário de bordo também foi uma ferramenta utilizada no trabalho de campo em Portugal, servindo de base para registo de anotações, comentários, ideias, pistas e desabaços depois da aplicação das entrevistas. Em Roma, esse registo alargou-se para anotações mais aprofundadas sobre a realidade italiana, além dos comentários directamente relacionados com o momento de entrevista e os próprios entrevistados.

Assim, começou a embrenhar-se naquela cultura. Ouvia as conversas dos outros nos cafés, via como comunicavam; sentava-se nos bancos de autocarro para ouvir conversas, observava os gestos e comportamentos. Sentava-se nas esplanadas a ver passar as pessoas nas passeadeiras, na rua; observava como falavam ao telefone. O objectivo era o de compreender aquela informalidade que não se aprende nos livros e que corresponde à *real* vida de todos os dias, ao banal.

A investigadora decidiu tornar-se uma participante activa na vida romana. Frequentava sobretudo o *seu* bairro: ia ao mercado, aos cafés da zona, cumprimentava os vizinhos, com quem trocava duas ou três palavras no elevador. Visitou os vários polos da Universidade: caminhava pelos espaços comuns, frequentava os corredores, a biblioteca, o bar e os mesmos locais que os estudantes frequentavam. Nas primeiras semanas a investigadora foi sobretudo uma ouvinte, aprendendo palavras novas, sons, gestos e até, sem dar conta, expressões do dialecto local. Aos poucos começou a comportar-se, menos como uma visitante, e mais como uma local. Para isto foram importantes, também, os jantares que a sua colega de casa – Inês – organizava com os amigos. A investigadora era sempre convidada e nesses momentos, Inês, apesar de ser portuguesa, não falava uma palavra de português. Falava-se de futebol, dos planos para o fim-de-semana, discutia-se muito sobre política, terrorismo¹⁸ e segurança internacional; comentava-se a vida de algum amigo em comum... enfim, punha-se a conversa em dia. Mais do que um idioma, a investigadora teve a oportunidade de aprender sobre uma cultura. Foi um processo de integração moroso, delicado e complexo.

Os primeiros obstáculos surgiram no momento de recrutamento dos entrevistados e, nas primeiras semanas, durante a aplicação das entrevistas. No início, a investigadora não dominava a língua italiana. No momento dos preparativos para o trabalho de campo, a investigadora tinha frequentado um curso de língua e cultura italianas¹⁹, tinha decorado o guião de entrevista e tinha ensaiado uma apresentação para os primeiros contactos com possíveis entrevistados. No

¹⁸ Durante a estadia em Roma, houve um ataque terrorista nos Campos Elísios, em Paris (13 Novembro 2015), do qual resultaram cerca de 130 mortos. Na altura, o governo italiano ordenou “segurança máxima”. Este acontecimento deu-se na altura em que no Vaticano se preparava ara o Ano de Misericórdia do Vaticano (ano do Jubileu). Roma foi uma das capitais apontadas como potencial local para próximos atentados terroristas. A segurança nas ruas foi reforçada com centenas de soldados armados e mais de 1500 adicionais para o evento de abertura da celebração do ano do Jubileu, no Vaticano, no dia 8 de Dezembro 2015. O aumento da segurança era sentido nas ruas, num ambiente de grande tensão, sobretudo nos locais mais frequentados, como as estações de comboios e metro, estádios desportivos, teatros, hotéis, cinemas, escolas. Nos jantares com os amigos da Inês era frequente o sentimento de revolta e algum receio, sobretudo num dia em que algumas estações de metro estavam fechadas, com suspeita de colocação de bomba. A maior parte das pessoas evitava deslocar-se de metro ou transportes públicos em geral e estar em espaços fechados muito frequentados, sempre que possível.

¹⁹ *Corsi estivi di Lingua e Cultura Italiana* que decorreu entre os dias 28 de Julho e 22 de Agosto de 2014 na Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, em Itália. Co-financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo ICS-ULisboa.

entanto, essa preparação revelou-se insuficiente. A investigadora deparou-se com dificuldades em conseguir empatia, principalmente com os entrevistados mais tímidos ou com aqueles que tinham pouca abertura para com estrangeiros.

Sobre essa experiência é possível ler no diário de bordo que “o papel do investigador pode ser um verdadeiro desafio: tenho de ter (ou de inventar) formas de cativar perfeitos desconhecidos a passar pelo menos meia hora do seu dia a conversar sobre si, a sua vida e as suas crenças da forma mais próxima possível da realidade. (...) as dificuldades de uma investigadora, como eu, que tem uma nacionalidade diferente dos seus entrevistados podem surgir principalmente no momento de conquistar os indivíduos e convencê-los a transformarem-se em entrevistados, deixando cair a pele de desconhecidos. Ainda que domine o vocabulário, rapidamente os indivíduos percebem que não sou italiana. Por mais que treine vezes sem conta o discurso de apresentação, a velocidade do meu italiano não é a mesma. A pronúncia daqueles *sch* ou *gl* ou *ng* não é a mesma. O *essere* e o *trovare* não soam ao mesmo quando ditos por uma portuguesa com poucos meses de experiência nesta língua. Ainda assim, depois de ultrapassada a barreira linguística que me impedia de falar tanto como o que percebia, esta torna-se uma aliada durante a entrevista. O meu inevitável afastamento da cultura romana (e italiana) enraizada nos meus entrevistados, conduzem-me a entrevistas menos filtradas pelas lentes influenciadas com que olho para as entrevistas portuguesas.” [Filipa C. Cachapa, Roma, 30.11.2015]

Depois da experiência em Roma, esta investigação resulta, pois, de dois trabalhos de campo: o português e o italiano. É, assim, possível compará-los, percebendo que o que parecia ser um obstáculo se transformou numa oportunidade. Em Portugal, foi necessário encontrar entrevistados, utilizando para esse efeito estratégias *tradicionais* de amostragem. Em Roma, antes de mais, a investigadora teve de se *infiltrar* naquela sociedade, nos modos de estar, de falar. E depois, sim, encontrar e conquistar os entrevistados. Nem sempre foi fácil, um desafio que pôs à prova as competências de investigadora, mas também das suas características individuais, sobretudo em termos de personalidade. No final, o afastamento da cultura italiana e as dificuldades linguísticas que aparentavam ser um obstáculo permitiram que a investigadora fosse sobretudo uma observadora e ouvinte, transformando-se numa mais-valia para a investigação.

A experiência de trabalho de campo vivida levanta preocupações sobre a necessidade de auto-reflexividade, cada vez mais necessária em ciências sociais. Apesar da neutralidade científica a que obrigam, os *bastidores* de toda e qualquer investigação fazem parte da

pesquisa, revelando pistas importantes para a reflexão sobre a vulnerabilidade do papel do cientista social.

O papel da investigadora na relação com os protagonistas: exemplos práticos

É certo que não existe forma de garantir que uma entrevista vai correr *bem*. Além das competências (técnicas) da entrevistadora – treinadas e apuradas pela sua formação e experiência – e das características (de personalidade) individuais da mesma, há factores externos que não podem, de forma alguma, ser controlados: são *filtros sociais* que poderão ser atenuados, mas não totalmente eliminados no momento da entrevista. Entre eles estão a pertença da investigadora a categorias sociais como a raça, sexo, tipo de personalidade, para além do estilo de vida e de subculturas a que possa pertencer. Todos estes factores afectam o *rapport* com os entrevistados.

Ao longo do trabalho de campo e devido ao volume das entrevistas realizado na vasta diversidade de contextos, essa influência foi claramente sentida pela investigadora. A consciencialização para o impacto que o *rapport* (ou a sua inexistência) com os entrevistados pode ter na recolha dos seus discursos, permitiu uma reflexividade por parte da investigadora, garantindo assim a qualidade na recolha e análise dos mesmos. Eis dois exemplos que ilustram essa preocupação.

Numa entrevista realizada em Lisboa a investigadora apercebeu-se de como estava a ser desafiante criar empatia com o entrevistado. A poucos minutos de a ter iniciado, o modo de falar e determinados traços da personalidade do entrevistado fizeram-na hesitar se devia ou não avançar com a entrevista. O jovem em causa fora recrutado voluntariamente, por meio de resposta ao apelo para participar no estudo. Desde o primeiro contacto com a investigadora (via email) revelou necessidade de partilhar as suas experiências, não indo necessariamente ao encontro aos objectivos da investigação e, posteriormente, da entrevista.

Numa outra, em que uma jovem entrevistada em Roma partilhou, emocionada, um evento dramático na sua vida por sinal muito semelhante a outro que a investigadora vivera recentemente, surgiu um sentimento oposto: a investigadora viu-se num esforço de afastamento para evitar o sentimento de identificação com a entrevistada.

Ora, tanto a ausência como o excesso de *rapport* exigem nestes momentos um esforço por parte da investigadora. A ginástica entre o formal e o informal, a máscara que não pode cair mas que também não pode ser colocada forçadamente, numa teatralização excessiva,

representam jogos de equilíbrio audazes e determinantes para o sucesso na recolha de dados pertinentes e de qualidade.

Estes são dois exemplos que ilustram como o papel da investigadora não é totalmente isento, nem antecipadamente previsível por mais que haja uma devida preparação para o momento da entrevista. Em nenhum dos casos relatados as entrevistas ficaram postas em causa, tendo sido utilizadas para o presente estudo.

O diário de bordo (ou caderno de notas) que a investigadora manteve ao longo da recolha de dados foi uma ferramenta crucial nesses momentos. Em ocasiões de entrevista como os dois exemplos partilhados, não era possível fazer anotações. Esta técnica foi testada nas pré-entrevistas, sem resultado eficaz. O registo áudio é uma alternativa, mas não para todas as situações já que a comunicação não-verbal se perde. Assim, a investigadora optou por manter um diário de bordo onde era feito um registo nos minutos que se seguiam à conclusão as entrevistas. Ainda que não se espelhe directamente na redação dos resultados, o diário de bordo foi um aliado importante no momento da análise dos dados, recordando a investigadora sobre detalhes já levados pelo esquecimento (comentários sobre as condições de aplicação das entrevistas, características dos entrevistados).

Dos dados à narrativa: trilhos de uma análise de narrativas autobiográficas

Para efeitos da análise dos dados e construção da narrativa da dissertação, os 49 casos seleccionados foram integralmente transcritos para a língua em que as entrevistas foram aplicadas (uma subamostra em português e a outra em italiano) de modo a que o conteúdo escrito do material fosse tão fiel quanto possível aos discursos originalmente narrados. Complementarmente, foram produzidas sínteses biográficas para cada caso, que resumem as características sociodemográficas dos protagonistas bem como o seu background familiar (de pertença e de ancoragem). Sempre que se revelou pertinente foram adicionadas outras informações importantes para compreender determinados aspectos das vidas e experiências dos protagonistas.

Os dados resultantes da transcrição foram codificados e analisados através de técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2001) e Guerra (2006). Desta forma foi feita uma pré-análise dos casos, com organização do material e leituras flutuantes. O tratamento dos dados foi feito através de uma análise temática e interpretativa, com recurso ao MaxQDA 2018. Esta ferramenta informática permitiu agilizar o tempo e a própria análise ao reduzir o volume físico

do material a trabalhar ao possibilitar a organização mais sistemática e flexível dos discursos em categorias e códigos.

A codificação dos discursos resulta da combinação i) dos temas e dimensões já previstos quando se desenhou o guião de entrevista, com ii) temas e dimensões emergentes no momento da aplicação das entrevistas. A codificação em si desenrolou-se ao longo de três momentos. Primeiro, a investigadora começou por associar códigos segundo o tema identificado; de seguida cada tema foi analisado, associando-se categorias amplas, exclusivas e inequívocas; por fim, foi feito um reagrupamento de categorias, através da redefinição de umas por semelhança de conteúdos ou padrões de respostas e da extinção das restantes, não relevantes ou desadequadas.

Este foi um exercício de constante comparação, leitura e releitura horizontal exaustiva, num esforço de abstracção e sistematização. Paralelamente, as leituras verticais completaram esse exercício, assegurando a singularidade de cada protagonista, nas suas vivências, experiências e representações únicas. Desse trabalho resulta a estratégia que permitiu à investigadora *sair dos dados* e alcançar a narração escrita e a interpretação dos casos analisados. Nos capítulos empíricos que se seguem na Parte II, a escrita oscila entre, por um lado, uma selecção de protagonistas que ilustram o colectivo de casos analisados (resultante do registo comparativo, através da exemplificação) e, por outro, da selecção de protagonistas com histórias ou eventos singulares que se afastam do conjunto (constituindo registos de excepção, através dos casos *exóticos*). Do esforço de *exemplificação* e *excepção* surgem *personagens*, uns sempre presentes ao longo dos quatro capítulos empíricos, outros que cumprem o seu papel apenas num ou noutro. São esses os personagens que dão *voz* aos jovens estudantes em transição para a vida adulta entrevistados.

Os resultados que se apresentam ficam, ainda assim, aquém de toda a informação partilhada e recolhida. A bem do fio condutor do *discurso* da própria dissertação, uma ou outra narrativa não estão retratadas. Afinal, toda a investigação é uma perspectivacção; um ângulo que os investigadores escolhem de modo a procurar respostas para as questões inicialmente levantadas. Em suma, os resultados desta investigação são narrados em quatro momentos, com o papel da família e do dinheiro sempre transversais a todos eles: a Infância (Capítulo 4), a Adolescência (Capítulo 5), o Momento Actual, no Ensino Superior (Capítulo 6), os Planos de Futuro e percepções sobre a Vida Adulta (Capítulo 7).

Parte II

O PAPEL DO DINHEIRO NO CURSO DE VIDA: PERCURSOS
INDIVIDUAIS E (IN)DEPENDÊNCIAS FINANCEIRAS

Capítulo 4

“QUANDO EU ERA MESMO PEQUENO?”. O dinheiro na infância.

De modo a apurar o papel social do dinheiro, dá-se início à *viagem* pelos percursos de vida dos protagonistas revisitando a sua infância. Os jovens foram convidados a recordar o momento em que eram crianças, sem serem definidas idades ou datas. Importa que se coloquem naquilo que, para eles, significa “ser criança”. Para muitos esse período remota ao momento em que estavam na escola primária, entre os cinco e os dez anos. Assim, os protagonistas começam por recordar e partilhar as suas histórias de infância, seguindo o fio condutor do dinheiro. Primeiro, são descritas as primeiras memórias que os jovens relacionam com o dinheiro, trazendo ao discurso um objecto, cuja tamanha importância não tinha sido prevista pela investigadora, mas que se revela algo determinante na relação dos indivíduos com o dinheiro. De seguida é discutido o papel da família – pais, avós e outros familiares – na socialização para o dinheiro, como ferramenta de (in)dependência financeira. Por fim, são analisados os tipos de usos do dinheiro durante a infância.

Primeiras memórias associadas ao dinheiro

Entre as primeiras memórias que os jovens associam ao dinheiro encontram-se referências que estão *directamente relacionadas* com este e outras que remetem para o *imaginário* e as brincadeiras de infância. Mas encontram-se também recordações que advêm do *contexto* que a família ou o país atravessou e ainda *episódios* pessoais vividos no quotidiano que ficaram marcados, de certa forma, nas memórias destes jovens.

A única excepção é o caso de Valentina (itE24), estudante de Belas Artes, no 3º ano do curso de Pintura, em Roma. Valentina diz que “nunca” pensou nas suas memórias sobre o dinheiro. De facto, para muitos jovens, pensar nas suas recordações sobre este tema revelou-se um exercício desafiante. Alguns precisaram de alguns minutos para identificar uma primeira memória, mas Valentina afirma determinada: “não me vem nada à mente”. E reforça a sua resposta dizendo que “não tenho uma memória de dinheiro [riso]. De dinheiro, não. Em criança, não me interessava muito. Era mais do tipo... sonhadora (riso)”. Para Valentina “estar sem dinheiro é melhor” porque “pelo menos não há pensamentos” no sentido de se preocupar com ele. Aos 22 anos pensa que deve “começar a poupar ou então a meter dinheiro de parte”. No entanto, reflectir sobre o assunto deixa-a preocupada e por este motivo não “gost[a] de pensar em dinheiro”. Valentina não é a única entrevistada do tipo *sonhador* e mesmo alguns jovens, a certa altura da entrevista, ponderam e trazem à conversa uma sociedade alternativa, “sem dinheiro”. Uma realidade em que o dinheiro não existisse. No entanto, todos, à excepção de Valentina, colocam os pés na realidade dizendo que “esse mundo é uma utopia”. O dinheiro é, assim, uma inevitabilidade dos dias que correm. Talvez por isso várias memórias identificadas pelos entrevistados como as primeiras recordações que têm ligadas ao dinheiro sejam ocasiões de contacto físico com ele.

Entre as referências que estão directamente relacionadas com o dinheiro está o *receber* ou *não* receber uma quantia regular na forma de mesadas/semanada ou como recompensa por fazer tarefas em casa. É o caso de Madalena (itE28) que, desde os 6, 7 anos, “recebia mil liras cada vez que fazia a cama”. Alguns entrevistados recordam-se de comprar guloseimas (“gelados”, “gomas”, “chocolate”) ou de usar o dinheiro de familiares para ir fazer “recados”, “comprar qualquer coisa à papelaria” ou ir “ao supermercado (...) comprar fiambre e queijo”. Outros recordam-se das primeiras “poupanças” ou “de pedir dinheiro em vez de prendas” nos momentos especiais, como o Natal.

Em Itália alguns jovens guardam como primeira recordação o dinheiro dado pela avó. Serena (itE14) descreve que numa das visitas a casa dos seus avós, a avó “secretamente escondeu o dinheiro debaixo da mesa”. O objectivo deste hábito cultural italiano é ninguém assistir ao momento em que o dinheiro é escondido. No entanto, Serena confessa entre alguns risos que “o problema” foi ela ter visto a avó no preciso momento “em que escondia a nota”, apesar do seu esforço “para o avô não ver”.

Estes exemplos revelam a possibilidade de troca numa lógica financeira, como Simmel (2004 [1900]) e Hampton (2013) se referem ao dinheiro. Tais primeiras memórias ilustram o *cariz material* do dinheiro que se revela através de interações, sempre por intermédio de

familiares neste período particular de infância, e conduzem, de certa forma, à *função monetária* do dinheiro no acesso directo a objectos, bens ou serviços.

Por outro lado, outras recordações que remetem para o imaginário das crianças conduzem ao *cariz simbólico* do dinheiro, no sentido que Ganßmann (1988) lhe atribui enquanto representação de determinado valor atribuído a objectos, como discutido no capítulo 2. Veja-se como no imaginário de Pedro (E7) o dinheiro significa uma troca, manifestada através de jogos e brincadeiras de criança:

Eu tinha muito uma coisa quando era mais miúdo que era... fazer... primeiro gostava de jogar Monopólio. Mas isso aos 7, 8 anos. Mas antes tinha sempre aquela coisa, com a minha irmã / era ela pequenina... ela tinha uma caixa registadora... de brincar... e a gente estava sempre / inventava aquele dinheiro com os papéis e tínhamos sempre aquele registo: “olha, agora toma lá isto. Agora dá-me isto! Não, temos de trocar. Temos de não sei quê!”. A minha noção de dinheiro talvez seja um bocadinho de troca por troca. Não sei...

Pedro (E07)

Nas primeiras memórias de Alice (E3) o dinheiro também surge ligado ao seu imaginário ou à “vontade de ter muito dinheiro”. Ela conta que “devia ter para aí uns 4 ou 5, era pequenina” e que “não sabia o que era a máquina / o multibanco... achava que dava dinheiro. Que pedíamos o dinheiro e ele vinha. Que não era nosso, já. Tipo, novo! Então eu disse à minha mãe “Ó mãe vai mais vezes e nós ficamos ricos!” [risos]”.

Por sua vez, há primeiras memórias que na origem têm um determinado contexto familiar ou outro mais amplo, como é o caso da “mudança para o Euro”, como Gabriela (E26) descreve. Recorda-se de uma semana em que foi ao “bar pequenino” do refeitório da sua escola primária. Tinha ido “comprar um pacote de batatas e na semana a seguir já levava euros”. Gabriela lembra-se de achar “que o preço era muito maior” e de pedir à mãe para lhe “explicar essas coisas”. É no seio da família que nascem as primeiras memórias relacionadas com o dinheiro.

No caso de Luigi (itE01) e de Marina (E10,) as dificuldades económicas da família marcam as suas recordações de infância. Os problemas relacionados com o trabalho são as primeiras memórias de Luigi (itE01). Lembra-se de quando “tinha 3, 4 anos” quando os pais lhe explicaram que o dinheiro deriva dos “sacrifícios” que eles faziam e do “trabalho que tinham ou não”: “Havia sempre problemas em casa. Sempre pouco dinheiro porque os meus pais não tinham um trabalho estável”. Também na infância de Marina (E10) a escassez de dinheiro era

uma realidade e ela comparava-se com outras colegas que tinham oportunidades diferentes da sua:

Quando eu estava na escola primária começaram aquelas modas de levarem as crianças à Disney, em Paris. Então eu tinha... uma ou duas colegas que iam. As coleguinhas iam à Disney! Ou iam aqui, ou iam ali, com os pais... Era a Disney e a Serra da Estrela. Eram aquelas duas coisas. E eu lembro-me que... eu lembro-me de perguntar à minha mãe porque de repente já iam tantos! Não iam todos, eu não era a única que não ia mas iam tantos e eu lembro-me de perguntar à minha mãe se um dia me podia levar à Disney, naquela inocência de criança. E sei que ela disse que um dia me levava mas que percebi, em conversa que ela me explicou, que ela gostava de ser / não gostava de me esmagar sonhos, mas gostava de ser honesta nalgumas coisas e lembro-me dela me explicar que quando pudesse, quando tivesse dinheiro me levava, porque era muito caro ir de avião. E isso é assim a minha primeira memória relacionada com dinheiro.

Marina (E10)

Por outro lado, a família de Dulce (E01) não se privava de férias. Foi precisamente numa estadia da sua família num Verão em Monte Gordo, quando tinha “uns 4 ou 5 anos” que foi alertada por familiares para a seriedade do dinheiro. Na família, o dinheiro tem uma conotação negativa; é algo sério, onde as crianças não tocam. O relato seguinte mostra como na família é *mau* as crianças mexerem no dinheiro:

Isto foi mesmo uma coisa que me ficou! Mexi na carteira da minha mãe e comecei a tirar dinheiro, os cartões... Mas eu na altura não tinha a percepção... Então um familiar disse-me, Dulce, isso nunca se faz! Nunca se mexe na carteira dos pais... E depois, então, comecei a perceber que estava a mexer em dinheiro, que era uma coisa má e foi uma coisa que realmente me ficou.

Dulce E01

Aqui o dinheiro emerge com um *cariz cultural*, transmitido pela família: o símbolo da cultura a que Deflem (2003) e Simmel (2004 [1900]) se referem. O papel da família é evidente em vários casos em que os pais ou familiares mais próximos como os avós surgem como actores-chave nos episódios relatados pelos jovens. Tal como Dulce (E1), Caterina (itE25) guardou na sua memória um sentimento negativo face ao dinheiro. Recorda-se da sua “vontade de comprar cassetes de música” e de se sentir “culpada” por esse desejo, visto serem “tão caras”.

Diz que “de vez em quando pedia-lhes [aos pais]” mas que “sentia um pouco de culpa nesses momentos”. Os discursos económicos nas famílias reforçam, desde cedo, aquilo que Simmel (2004 [1900]) descreve como o efeito de esperança ou, como no caso de Dulce e Caterina, medo, desejo ou ansiedade. Acrescente-se outro efeito a estes: o da responsabilidade. Chang Liu (itE21) é neto de licenciados em Economia e a sua primeira recordação ligada ao dinheiro é esse “discurso económico” no seio da sua família. Afirma que se devia “gerir bem tudo [o que tem] havendo poucos recursos”. Chang Liu é estudante de Belas Artes, em Roma, e como pintor diz que o dinheiro que tem vai e vem – “como um semáforo”. Esse discurso económico na sua família é a base num momento em que está “a aprender a viver”.

Os entrevistados portugueses e italianos revelam nas suas memórias a enorme importância da família nos países do Sul europeu. Estas memórias do dinheiro e das interações com os pais ou familiares mais próximos, como os avós, manifestam com evidência a presença de laços familiares fortes em contextos em que a solidariedade familiar é uma realidade.

Além do papel da família, alguns acontecimentos específicos que marcam episódios da vida quotidiana dos entrevistados surgem como primeiras memórias. Eis alguns exemplos: Luísa (E18) conta que aprendeu a andar atrás de uma nota de dinheiro e Sofia (E16) não se esquece do momento em que encontrou dinheiro numa loja. Os episódios como ir fazer recados aos pais ou aos avós também são uma das primeiras memórias para alguns jovens, como relata José (E24). Por sua vez, Marta (E8) conta como “ser roubada” na pré-primária é a sua primeira memória relacionada neste domínio.

Para vários jovens entrevistados, as primeiras memórias relacionadas com o dinheiro remontam à altura em que frequentavam a escola primária. Veja-se o excerto seguinte, o testemunho de Margarida (E15), em que a jovem refere que a sua primeira recordação ligada ao dinheiro é de comprar os lanches na escola:

Ai! A minha primeira recordação associada ao dinheiro é na escola primária. Nós tínhamos que... / havia lá, tipo lanche, que era uma sandes e um sumo... um iogurte ou o que é que era. E eu tinha de levar tipo 1 euro para pagar todos os dias. E a minha mãe dava-me.

Margarida (E15)

Para Rahul (itE29) a sua memória leva-a também aos momentos da escola primária e, em particular, às visitas de estudo. Rahul diz que aproveitava “ter dinheiro [nas visitas de estudo]” para comprar alguma coisa – “as famosas liras! Cinco liras!” – e acrescenta:

Estou a pensar numa vez... fui numa vista de estudo e havia uma loja fantástica! Havia assim coisas lindas perfumadas... jarras perfumadas... com cheiro a mar. Foi num sítio junto ao mar. E haviam pulseiras e eu disse “ok, vou comprar uma pulseira para mim! Agora tenho liras... sim, sim, sim! Tinha oito anos.

Rahul (itE29)

O valor do dinheiro, ou esse sentimento de ter *poder* para comprar objectos através dele que Rahul manifesta, é percepcionado desde cedo por Pedro (E27) que aos “7, 8 anos” começou a pedir aos pais para lhe deixarem de dar prendas e começarem a dar dinheiro. Pedro explica que “preferia ter o dinheiro para ir amealhando para comprar aquilo que queria”. Foram os seus pais que lhe “incutiram essa questão de que nada cai do céu”.

Tal como o hábito de amealhar foi incutido em Pedro, também outros jovens guardam recordações desde a sua infância que remetem para a noção de poupança, seja por serem ensinados a poupar – como Dário (E19): “a minha mãe sempre nos ensinou a ser poupados (...) acho que essa é a primeira recordação que eu tenho de contacto com o dinheiro: aprender a poupar!” –, seja pelas memórias das poupanças de um irmão – diz Raquel (E20) que o irmão “guardava tudo”: “nós chamávamos-lhe o Tio Patinhas (...). E ainda hoje é assim. É muito forreta, custa-lhe muito gastar (...). Acho que é assim o primeiro raciocínio que tenho. É as poupanças dele”. Raquel, é “um bocadinho diferente” do irmão. Não é tão poupada.

Entre irmãos, as relações com dinheiro variam, mesmo quando os pais incutem hábitos de poupança. Ana Catarina (E5) descreve o seu esforço para poupar dinheiro para ajudar a mãe, que faleceu cedo, depois de uma longa doença:

Nós morávamos lá ao pé da casa da minha avó. Então, nós íamos às compras, ao supermercado e ela no final dava-nos 20 escudos. Então, o que é que eu fazia? Todas as semanas nós íamos às compras a ela... E eu ia juntando sempre esse dinheiro. E o que é que fazia? Juntava em pacotes de papel, de dinheiro, fechava e mandava para debaixo de uma cama que tinha. Quando ia lá mexer claro que eu não via porque as minhas irmãs mais velhas iam lá e desapareciam com o dinheiro. Mas tinha sempre isso! Sempre fui de poupar. Na altura em que a minha mãe estava doente e tinha de levar injeções, eu muitas vezes ia com ela. E ela quando entrava para a sala para ir levar a injeção eu agarrava, levava o meu porta moedas e dava o dinheiro para pagar as injeções à minha mãe. Pronto, sem ela saber! Depois ela chegava cá fora e via que eu já tinha pago. E fui sempre, sempre de poupar.

Ana Catarina (E5)

Alguns jovens descrevem que sempre foram “muito poupadinho[s]”, o que se reflecte nas partilhas de primeiras memórias relacionadas com o mealheiro. Veja-se o exemplo de Nuno (E21):

Olha, a primeira memória que me vem à cabeça... era... eu tinha um mealheiro... grande... e lembro-me dos meus pais estarem comigo e de estarmos a meter escudos lá para dentro e eu ainda não sabia bem o que é que eles valiam. Mas sabia que eram muitas moedas! E achava que era uma grande quantia. Achava que aquilo dava para comprar uma casa. Essa é a primeira memória que tenho do dinheiro.

Nuno (E21)

É sobre o mealheiro que se vai escrever nas próximas páginas: de onde veio? Quem o ofereceu? Para que servia o dinheiro do mealheiro? E de onde vinha esse dinheiro? Mas antes, apresentam-se vários mealheiros, segundo a forma, cor e diversas funcionalidades, de acordo com as descrições dos jovens entrevistados.

O mealheiro

Os mealheiros que os jovens entrevistados utilizavam na infância eram geralmente oferecidos pelos familiares mais próximos, como a “mãe”, o “pai”, o “tio” ou a “tia” e a “avó”. Existem dois casos distintos destes: o de Federica (itE05) e o de Artur (E09). Federica conta que era ela quem comprava “sempre” o mealheiro: “tinha vários” e quando acabava um, comprava outro “numa loja... porque vivendo numa localidade pequena era mais simples fazer assim”. Artur (E09), por outro lado, conta que um dos “vários” mealheiros que teve foi construído por si: fez “uma caixa”. Além desse mealheiro, feito de raiz pelo próprio, Artur foi possuindo vários mealheiros ao longo da infância:

O objecto físico onde guardava dinheiro? Tive vários. Tive vários. Não sei, ou encontrei por lá. Uns que a minha tia tinha e depois deu-lhe. Outros, não sei. Depois houve uma vez um que a minha mãe me ofereceu um / ainda o tenho. Estou a utilizá-lo neste momento, para guardar moedas... que é um cofrezinho assim... de plástico. E tem uma coisa com código que roda. A minha mãe deu-me. Mas de resto foram objectos sempre assim...

Artur (E09)

As descrições dos vários mealheiros manifestam a diversidade de objectos utilizados pelas então crianças para guardar o dinheiro a que iam tendo acesso.

“Cor-de-rosa”, “verde”, “castanho e branco” ou “em tons de azul”. De “metal” ou “de barro”. Uns com “entrada para o dinheiro”, com “tampinha por baixo”, com “buraco em cima”, com “tampa com ranhura” ou simplesmente “com uma abertura”. Aquele que se “abria com abre latas”, o que “tinha de se partir para abrir” e o que “tinha um telhado que abria”. O que “desenroscava” ou “desmontava por baixo”. Uns “com fecho”, outros “com cadeado” ou “com um código que roda”. São algumas as cores, diversas as funcionalidades, assim como são tantas as formas descritas pelos jovens entrevistados quando falam dos seus mealheiros de infância. Há quem tenha tido só um (“sim, tinha um”), há quem tenha tido “tantos, tantos!”.

O mealheiro, numa forma mais *tradicional*, *inovadora* ou *alternativa*, é um objecto que fez parte da infância de praticamente todos os entrevistados portugueses e de uma pequena parte dos entrevistados italianos. Giorgia (itE03) é exemplo disso: como muitos entrevistados em Itália “não usava mealheiro em pequena”. Giorgia “gostava muito de comprar sempre qualquer coisa” e então preferia gastar do que poupar. Por outro lado, Gianpaolo (itE06) “tinha mealheiro”, mas mesmo assim, “não era habitual usá-lo”.

Portugueses e italianos aprofundam as descrições dos seus mealheiros, com detalhes ricos e sentimento de identidade, que revelam a ligação afectiva em relação ao objecto. Em forma de animais (“um gato”, “uma vaca”, “um ganso”, “uma coruja”), com “bonecos” e “cabeça de fantoche em cima”, um “cofrezinho” ou em forma de casa (“uma casinha”, “caseirãozinho”). Recipientes vários como “uma latinha” ou “uma lata de sardinhas”, “um cilindro de metal”, “uma garrafa”, “um frasco”. Caixas transformadas em mealheiros, ora construídas pelo próprio, ora “uma caixa de charutos” ou “de Pringles” adaptada para guardar o dinheiro. “Um tronco”, “uma leiteira antiga” e ainda uma “carteira que não usava” e que serviu para o efeito, sem esquecer “o típico porquinho”. Porquinho esse que, no caso de Dário (E19) teve de ser substituído por outro: “Depois mudámos [risos] porque aquilo era... é estúpido! A gente afeiçoava-se ao porco e depois não queríamos partir o porco. Não queria partir o mealheiro” (Dário E19).

Em casa de Dário (E19) o mealheiro era aberto “em ocasiões especiais, por exemplo, à beira do Natal... à beira da Páscoa”. Na família de Federica (itE05) abria-se o mealheiro “no fim do ano”. Usavam sempre o mesmo tipo de mealheiro, “que se abria com um abre latas que serve apenas uma vez e, depois de aberto [o mealheiro], não pode mais ser reutilizado”. Noutros casos, o mealheiro era aberto “quando ficava cheio”, como o de Raquel (E20). Para esta, o momento de abrir o mealheiro, na sua família, “era quase um ritual”: “a minha mãe comprava-nos daqueles mealheiros tipo de barro. Nós enchíamos. Quando acabava, partíamos. Partíamos, o meu pai levava para o banco e depois dizia quanto dinheiro é que tínhamos”.

O dinheiro do mealheiro

Marta (E8) conta que o dinheiro do seu mealheiro eram “pequenas quantias” oferecidas por “aqueles parentes que não / que nem sabiam como era a [sua] cara. Aqueles que não sabem o que hão de dar. “Toma lá... dez euros!” (Marta E8). Acontecia o mesmo com Nuno (E21). “Tios”, “primos” e outros “parentes afastados” com que Nuno tinha pouco contacto. Nuno acrescenta que “quando era criança toda a gente [dava dinheiro]”, “toda a família”: “eu nem os conhecia! Mas... não sei! Tinha a sensação que quando se é criança toda a gente dá coisas.” Marta e Nuno são excepções na análise feita às entrevistas portuguesas e italianas. Nos restantes casos, o dinheiro do mealheiro é dinheiro dado por familiares próximos, como os “avós”, “tios” Direitos (irmãos do pai ou da mãe) e pelos “pais” (em conjunto, ou de forma individual).

O modo como o dinheiro era oferecido pela família aos jovens varia. Alguns recebiam sob a forma de “semanada”, como é exemplo Guilherme (E28):

Normalmente tirava sempre um bocadinho [da semanada] e depois à medida que o dinheiro foi aumentando também fui começando a aumentar os valores que tirava. Mas quando... quando era uma semanada assim de 10 euros, se calhar punha 2 euros de parte todas as semanas ou assim.

Guilherme (E28)

Outros amalhavam dinheiro em troca de pequenos “recados” que faziam aos familiares. Luigi (itE1) conta que “tantas vezes” ficava com o dinheiro que sobrava depois de comprar o jornal ao pai quando iam às compras e o pai lhe entregava o troco:

Tantas vezes ficava com dinheiro quando, por exemplo, o meu pai me mandava comprar-lhe o jornal. Ou então quando lhe íamos às compras e quem sabe, quem sabe ele me dava *le vecchie*²⁰. Não sei, por exemplo... ele dizia “Aqui tens!”. O jornal na altura custava umas cinco... umas mil e quinhentas liras. Ele dava-me duas mil liras e dizia: “Toma! Portaste-te muito bem, compraste-me o jornal. Aqui tens quinhentas liras”. E depois dizia “mete no mealheiro para teres dinheiro para o que quiseres”.

Luigi itE01

²⁰ Expressão da gíria italiana que se refere às moedas pequenas. Equivalente às *moedas pretas*, em português.

Por fim, alguns jovens, como Beatrice (itE02), juntavam dinheiro no mealheiro com “moedinhas” que encontravam “lá por casa”. Alice (E3) conta, com vaidade, que o dinheiro do seu mealheiro era dado pelos “pais”, pelos “avós” “(...) ou então troquinhos que ia encontrando e guardava. Há dinheiro aqui na mesa da sala? Vou levar!”.

Esse dinheiro que na infância os entrevistados juntavam muitas vezes, afirmam, servia “para nada” ou “só para guardar”. Artur (E9) sempre teve o hábito de usar o mealheiro, mas confessa que não sabe para que usava o dinheiro: “Pois. Lá está! Passávamos imenso tempo a poupar e não comprávamos grande coisa.” Artur, guardava “para o caso de haver uma coisa mais importante. Aquela coisa que nunca se sabe o que será mais importante. Não gastava muito...” porque “aquela altura não havia muito / grande coisa [que quisesse comprar]” (Artur E9). Luca (itE22) diz podia usar para “coisas genéricas, nada de particular”, mas que “gostava de meter de parte algum” dinheiro em vez de o usar. Para comprar as coisas, Luca “pedia aos pais”. Então o dinheiro que tinha servia “para meter de parte” no mealheiro. Gabriela (E26) explica que em criança “não tínhamos mesmo necessidade de andar com dinheiro” e por isso acabava por não usar “aquele dinheiro”. Acrescenta ainda que “assim tão novinha” não ia “sozinha para algum sítio. Portanto se fosse preciso dinheiro [os pais] estavam comigo”. Caterina (it25) usa o mealheiro desde a infância “como a [sua] poupança” e “até os cêntimos, as moedas mais pequeninas...” ainda tem guardadas. Tal como Caterina, Sofia (E16) levou a tarefa de guardar dinheiro tão a sério que nunca chegou a usar o dinheiro do mealheiro: “Por acaso nem me lembro! É uma boa pergunta! Não sei onde está esse dinheiro. Se calhar ainda está guardado [risos]. Por acaso não me lembro, não.” (Sofia E16).

Sofia tinha gosto em ver o dinheiro aumentar “porque foi sempre um bocadinho... a educação” que lhe deram em casa. Durante a infância não tinha necessidade de usar dinheiro e então “nessa idade era mais para guardar”:

“Agora tenho mais 500, mais 5000”! E íamos vendo... Tínhamos o porquinho e íamos vendo aquilo [risos] a aumentar. E... pronto! Acho que acabámos por não gastar muito.”

Sofia (E16)

O mealheiro e o dinheiro que se acumulou e que “foi ficando” com o passar dos anos, torna-se também um artigo de coleção. Rui (E23) nunca usou “esse [dinheiro] em particular” e ainda lá tem “algumas moedas e algumas notas”. Não o tem com o intuito de “guardar” ou “poupar”, mas sim “porque é antigo” e porque gosta “de colecionar coisas também”.

A estratégia de poupança com recurso ao mealheiro ora surge por iniciativa da própria criança ora por interferência dos pais. Francisco (E22), por exemplo, “era muito poupado” e então “pegava em todo o dinheiro, juntava numa latinha... todos os anos... e ia pondo o dinheiro no banco. Era um investimento ou qualquer coisa assim”. Já jovens como Raquel (E20), cujos conselhos do pai bancário seguia, tinha o hábito de juntar o dinheiro e depois levá-lo para “a conta” do banco.

Guilherme (E28) tinha uma abordagem intermédia relativamente ao seu dinheiro. "O objectivo principal era ter o dinheiro de lado. Porque... é sempre bom ter algum dinheiro de lado. Mas o objectivo secundário era: se eu algum dia quisesse comprar uma coisa um bocado mais cara, tinha ali o dinheiro que também podia usar."

Dário (E9), Luísa (E18), João (E27), Benedetta (itE26), Maddalena (itE28) e Rahul (itE29) usavam o dinheiro dos seus mealheiros “para comprar o que queria[m]” ou “aquilo que os pais não lhes davam”. Estão entre os jovens que usavam o dinheiro do mealheiro para gastos quotidianos: compravam “gelados”, “gomas”, “guloseimas”, “lápiz de cor”, “livros”, “revistas infantis” ou “banda desenhada”, “brinquedos”, etc. Nestes casos, o dinheiro do mealheiro era um valor disponível para gastos vulgares, ao qual tinham directo acesso e livre poder de utilização, sem interferência dos pais.

As estratégias definidas, implicitamente ou não, pela família para a socialização com o dinheiro são reveladas nos discursos de todos os entrevistados. O papel da família manifesta-se através de hábitos na gestão e poupança e no modo como educa as suas crianças, por meio do estabelecimento de regras, valores, princípios e acções. É o que será abordado no ponto seguinte.

Socialização para o dinheiro: o papel da família

O papel da família na relação das crianças com o dinheiro é visível através da uma actuação muito próxima, essencialmente por parte dos pais. Nalguns casos há um discurso financeiro de sensibilização para a importância do dinheiro, como em casa de Luigi (itE01) a quem cedo os pais ensinaram que “o dinheiro vem do sacrifício e do trabalho”. Luigi tem 24 anos, é filho único e trabalha desde os seus 16 anos “naquilo que aparece”. A mãe, operária fabril, e o pai, empregado numa loja de produtos alimentares, foram o seu “primeiro exemplo” de que “nada cai do céu” e de que “o dinheiro com que se pagam as despesas” é o resultado do trabalho.

Também os pais de João (E27) “sempre [lhe] ensinaram essa questão de que nada cai do céu”. Para poder comprar o que queria “era uma coisa [complicada]”. João guardava o dinheiro que ia recebendo e “então aos 7, 8 anos...” começou “a pedir dinheiro (...) em vez de prendas”. A gestão desse dinheiro era feita por si e resultava da sua determinação em juntar. Artur (E9) fazia uma gestão do dinheiro orientada pelos pais que lhe “diziam: não gastes isso. Não vás gastar dinheiro nessa coisa... guarda para qualquer coisa que queiras mais”. Quanto Artur ia “gastar dinheiro era com a autorização deles”.

Estes testemunhos revelam uma utilização do dinheiro mediada pelos pais, tal como também no caso de José (E24) e de Luísa (E18). José (E24) acha que os pais “juntavam [o seu dinheiro] com o deles e depois... depois iam pagando as coisas... aquelas coisas que [ele] pedia, brinquedos ou assim.” Já Luísa (E18) conta que era a mãe quem “controlava” o mealheiro que tinha “em conjunto com o [seu] irmão”:

Quando eu digo controlar, digo a minha avó dar-me dinheiro e ia logo dar-lhe a ela e ela punha lá. Depois quando precisávamos de comprar... sei lá! Roupa... brinquedos que nós quiséssemos... ela ia lá, tirava. Sabia que ela punha. Eu não tinha noção, mas ela sabia mais ou menos quanto é que tinham dado a um, quanto é que tinha dado ao outro. Para não haver grandes injustiças.

Luísa (E18)

O mealheiro surge como uma ferramenta usada na família na socialização para o dinheiro. É notória a importância que é dada nalguns casos onde o acto de juntar dinheiro se torna uma (quase) brincadeira de criança, como Patrícia (E17) relata:

Eu achava piada: “pronto, está bem! Vamos poupar qualquer coisa”. Mas não era do meu dinheiro. Porque eu não tinha dinheiro comigo. Mas sim, púnhamos / agora sei que pomos 1 euro. Cada vez que temos 1 euro ou 2 euros na carteira, pomos. Mas... Eu acho que púnhamos as duas. Eu lembro-me de fazer isso com ela. Não sei bem quem é que punha o dinheiro. Mas lembro-me dessa actividade... conjunta. Acho que eramos as duas.

Patrícia (E17)

Recorrendo a estratégias diferentes, as famílias ajudam as suas crianças “a dar o valor do dinheiro”. A mãe de Marina (E10) sempre a “incentivou a ser razoável”, fazendo-a pensar para que se tornasse “um bocadinho consciente” do dinheiro. Como descreve Pedro (E7), os seus pais de certa forma ensinavam que “o dinheiro não pode ser gasto assim, sem mais nem

menos. Tem de haver uma justificação e as coisas têm de ser compradas com cabeça”. Maria Rita (E13), tal como Serena (itE14), “desde muito nova” trabalhou no café da família. Assim que começou a perceber as moedas, começou a fazer trocos, para ajudar os pais – “estava no quarto, quinto ano”. Foi assim que ganhou “noção do dinheiro”.

Tal como fazer os trocos para os clientes, usar o dinheiro dos familiares para fazer pequenas compras ou pagamentos revela-se uma forma de iniciação ao uso do dinheiro. É disso exemplo Magda (E06), que quando ia ao café com a avó recebia o dinheiro “para ir ao caixa e receber o troco lho dar a ela”.

Os discursos de socialização para o dinheiro variam segundo dois tipos de família, que tanto se afastam em determinadas características como se aproximam noutras. Por um lado, as famílias que baseiam a socialização para o dinheiro na liberdade; por outro, as famílias onde o controlo determina essa socialização.

No primeiro caso, os jovens pertencem sobretudo a famílias de origem financeiramente mais favorecidas (muitas vezes apoiadas por heranças ou ajudas substanciais de familiares próximos), em que os pais têm não só acesso ao dinheiro, mas têm também uma situação profissional estável e a possibilidade de proporcionarem aos seus filhos um estilo de vida “despreocupado”, no que ao dinheiro diz respeito. Entre esses casos, encontra-se o de Maria Rita (E13). Os pais “sempre” lhe deram semanada, com o objectivo de Maria Rita poder gastar esse dinheiro naquilo que quisesse. Recorda o que os pais diziam: “Porque era um bocado a ideia de *“Tu tens este dinheiro para uma coisa que tu queiras. Mas tens de te lembrar que vais precisar, portanto o resto tens de poupar”* e essa ideia foi um bocado porque eu queria uma televisão para o quarto. E os meus pais eram contra ter uma televisão no quarto. Então disseram-me: *“Ok, se tu conseguires poupar o dinheiro para isso, podes ter”*. A socialização para o dinheiro passa neste exemplo por uma estratégia de educação pela responsabilização e autonomia, entre o dinheiro que recebia e que servia para gastar no que quisesse. Ainda que haja uma certa orientação parental, Maria Rita (E13) tinha liberdade para usar o seu dinheiro como quisesse. Essa liberdade e socialização pela autonomia é de tal forma visível que lhe foi possível comprar a televisão para o quarto com o *seu* dinheiro, *sem interferência* dos pais.

Na família de Raquel (E20), a socialização durante a infância passava pela introdução à gestão financeira, através de contacto directo com dinheiro. “Desde cedo”, a mãe dava “uma mesada que era uma coisa insignificante mas ela achava que era importante para ter a noção do dinheiro, de poupar dinheiro e de guardar o dinheiro”. Durante as férias, lembra-se de os pais lhe darem dinheiro para os gelados: “eram dez euros para os dois [para Raquel e para o irmão]. Cinco para cada um, para comprar os gelados.” A mãe “fazia questão” de não dar o dinheiro

adicional para o gelado: “os 5 euros, tinham de chegar para aqueles dias de gelado”. Aqui a socialização passa pela liberdade de gerir o dinheiro, com atribuição de responsabilidade, tendo em vista a sensibilização para a noção de dinheiro como um bem finito.

No caso de Luigi (itE01), a socialização para o dinheiro também passou pela liberdade e responsabilização, mas com uma estratégia distinta. Luigi conta que por baixo da sua casa havia uma mercearia cujos donos eram amigos dos seus pais: “eles [os pais] usavam [a mercearia] como uma desculpa para me responsabilizarem com o dinheiro. Diziam-me “como é que se fazem as compras? Imagina que tens dez mil libras. Como é que fazias as compras?”. A estratégia neste caso era de simular gastos num exercício prático. Luigi diz que foi assim que ganhou “noção do valor do dinheiro”, desde “pequeno”.

O segundo tipo de famílias remete para a socialização por via do controlo ou de uma gestão do dinheiro determinada pelos pais ou familiares próximos. São famílias com perfis mais diversificados, quanto à posição social, do que as do grupo anterior, com níveis diferentes de rendimento (uns com dificuldades económicas, mas outros com uma vida financeira estável e confortável). Todavia, identifica-se uma característica comum entre as várias famílias que exercem controlo como forma de socializar as suas crianças para o dinheiro: os pais dos jovens têm uma relação muito intensa com o trabalho.

Fazem parte deste segundo grupo de famílias, algumas economicamente desfavorecidas – em que os pais são forçados a ter mais do que um emprego, nalguns casos – mas também outras que vivem uma situação financeira confortável, *à custa* de muita dedicação ao trabalho, como no caso de médicos e trabalhadores independentes (que trabalham *sem horário* fixo) e noutros casos à distância, como aqueles pais (do género masculino) que trabalham fora do país, longe da família nuclear. Uma característica adicional deste tipo de famílias diz respeito ao facto de estarem dependentes *de si próprios*, geralmente do salário de um ou dos dois pais, sem apoios de familiares, heranças ou poupanças significativas.

A família de Marta (E08) ilustra esses casos onde a educação para o dinheiro é feita com interferência parental, através do controlo constante. A mãe e a avó de Marta (E8) tinham por hábito dar-lhe dinheiro para quando ela “quisesse uma coisa, [poder] usar esse dinheiro”. No entanto, a estratégia pouco livre na família de Marta, conduziu-a para caminhos de percepção da noção do dinheiro diferentes dos casos que são exemplo do primeiro tipo de famílias. Marta conta que levou “isso tão a sério que todo o dinheiro que recebia ia automaticamente para o mealheiro”. A seriedade com que encarou a tarefa de juntar dinheiro com o “objectivo de poupar” porque “um dia pode fazer falta” levou Marta (E08) a “fazer fortunas de 500 euros e coisas assim, porque depois não gastava” aquele dinheiro em nada.

A interferência na gestão do dinheiro é também visível na família de José (E24) que conta que “não [sabe]” como é que os pais “geriam” o dinheiro. Lembra-se, no entanto, que lhes entregava aos pais o dinheiro que recebia no Natal ou nos aniversários: “eram os [seus] pais que guardavam. Geralmente [os familiares] davam-me a mim e depois eu dava aos meus pais. Não sei se eles juntavam com o deles e depois... depois iam pagando as coisas... aquelas coisas que eu pedia, brinquedos ou assim”. José não tinha contacto directo com esse dinheiro. Toda a gestão era feita pelos pais.

Como se compreende, as estratégias podem variar, mas concentram-se nestes dois tipos de socialização: a liberdade na gestão do dinheiro e o controlo no acesso e utilização. Existe, no entanto, um caso que merece uma especial atenção por se revelar *chave* na discussão da hipótese de que a origem socioeconómica das famílias pode ter influência no modo como os jovens são socializados para o dinheiro, em termos de construção de percepções. Chang Liu (itE21) é descendente de uma família chinesa que vive há duas gerações em Roma. É estudante de Belas Artes e na sua família sempre esteve presente um determinado discurso económico. Em casa de Chang Liu há o hábito familiar de enrolar dinheiro em folhas de jornal e de contar esse dinheiro mais tarde. É algo que costumam fazer há vários anos, juntos, e tornou-se uma das recordações mais antigas que Chang Liu tem:

As moedas... Em casa guardamo-las... isto é... preparávamos as folhas de jornal... e... depois enrolávamos os montes de moedas no jornal. Lembro-me que quando abríamos os rolos eram tantas... na altura das liras... eram tantas liras! Quinhentas liras? Sei lá! Estes rolos eram... dezenas e dezenas... dez mil liras! No fundo podíamos comprar qualquer coisa. Qualquer coisa!

Chang Liu (itE21)

A família de origem de Chang Liu é uma família sem preocupações financeiras. Tanto os pais como os avós vivem sem dificuldades, como se compreende no testemunho acima apresentado. No entanto, Chang Liu vive sozinho e procura as suas formas individuais de rendimento – tenta viver de forma autónoma, subsistindo do que o seu trabalho de pintor lhe proporciona. Este enquadramento serve para comparar, tanto quanto possível e ciente das limitações de análises compreensivas de casos particulares, o caso de Chang Liu com outros que se definem pelas características socioeconómicas da família de origem. A análise em profundidade e horizontal de vários casos revela que o tipo de socialização dentro das famílias não mantém uma relação directa com a origem socioeconómica dos entrevistados. Essa relação é complexa e a várias dimensões.

A família *ter* ou *não ter* dinheiro não parece ser a única variável pertinente diferenciadora dos vários tipos de socialização para o dinheiro. É interessante levar em conta os valores presentes em diferentes culturas familiares. Em termos da nacionalidade dos jovens, os dados revelam uma maior preocupação das famílias portuguesas na sensibilização das crianças para o dinheiro. Este aspecto é visível sobretudo no que diz respeito ao contacto com o dinheiro (real ou do imaginário infantil) e nas tendências para a poupança (por via do discurso na família ou por via de acções, como usar o mealheiro ou outros objectos para juntar dinheiro, independentemente do uso final do mesmo – poupar ou gastar). A *poupança* é um tema recorrente nos testemunhos sobre a infância, vincadamente presente no caso português.

Ao mesmo tempo, quando se fala sobre o modo como se usa o dinheiro que se recebe durante a infância, os jovens italianos quebram o seu silêncio e têm muito a dizer. Não por terem acesso a mais dinheiro, mas por terem mais hábitos de uso, no sentido de gastar o dinheiro que têm, do que de poupar ou gerir. Assim, se os portugueses se destacam, por um lado, pelas estratégias de poupança durante a infância, os italianos mostram-se mais propensos para usar e aplicar o dinheiro a que têm acesso.

Usos do dinheiro

A análise das entrevistas revela que, regra geral, enquanto crianças não era um hábito andar com dinheiro. No caso de Gabriele (itE15), por exemplo, “não era preciso andar com dinheiro” uma vez que “se [precisasse] de alguma coisa” pedia o dinheiro aos pais. Estes, “de acordo com as coisas que [Gabriele] pedia (...) diziam ou sim... ou não”. Muitos dos protagonistas partilham que nem para a escola levavam dinheiro, pois as senhas do almoço ou eram compradas pelos pais ou estavam incluídas na mensalidade, no caso de quem frequentava escolas privadas. Para muitos dos que frequentavam o ensino público português também não era habitual andar com dinheiro já que ou levavam almoço ou iam almoçar a casa, como Carolina (E02) que conta que “normalmente levava os lanches de casa” e que como a vivia “perto da escola, ia sempre almoçar a casa [dela]”.

De entre aqueles que gastavam dinheiro, a análise sugere a divisão em dois grandes grupos. Por um lado, aqueles que, mesmo que não andassem habitualmente com dinheiro, usavam dinheiro ou tinham acesso aos objectos que o dinheiro compra pontualmente – neste caso, as crianças optavam por *pedir aos pais*. Tal como Gabriele (itE15), também Rui (E27) explica que “se precisasse de alguma coisa pedia” e que “sabia sempre que se fosse completamente fútil e que se era dinheiro desperdiçado, não davam”.

José (E24) também não tinha igualmente por hábito andar com dinheiro. Quando lhe davam, eram os pais que o guardavam e José não sabe “como é que eles o geriam”, colocando a hipótese de talvez juntarem “com o [dinheiro] deles e depois... depois iam pagando as coisas... aquelas coisas que [José] pedia, brinquedos ou assim...”. Outros jovens pediam dinheiro aos pais para gastos do quotidiano, fosse para “comer na escola”, “para os lanches”, “um croissant”, para “ir às piscinas” ou “ao cinema” com os amigos e também para “gelados”, “doces” ou outras “guloseimas”. Dário (E19) conta que “era completamente viciado” em gomas: “o meu dinheiro era para ai, doces. Às vezes / lembro-me que... eu passei por essas fases todas: desde Dragon Ball, Pokemon. Então colecionava essas coisas todas. Pronto, era para essas coisas” (Dário E19). No caso de Benedetta (itE26), o dinheiro que recebia era “pouco” e nunca teve por hábito receber dinheiro regularmente. Ainda assim, quando pedia dinheiro era “para o que queria”, para “pequenas coisas que gostava”, mas nada de específico.

No segundo grupo de jovens, encontram-se aqueles que tinham acesso ao dinheiro de forma mais ou menos regular, isto é, os que recebiam dinheiro habitualmente. Sobre esses, importa ir mais a fundo e desvendar quando e com que frequência recebiam dinheiro, quem lho dava dinheiro e, por fim, em que era gasto.

Receber dinheiro na infância: “pocket money” vs mesadas e semanadas

No que diz respeito à recepção de dinheiro, tanto na infância como adiante se verá que acontece também ao longo da adolescência e durante o curso de vida, os pais fazem *entregas pontuais* de pequenas quantias de dinheiro – os chamados “trocos” ou “pocket money”, como a literatura sugere (Jones 1992:29) ou *entregas regulares* de quantidades fixas de dinheiro – sob a forma de “mesada” ou “semanada”.

Entre os jovens que recebem mesadas ou semanadas, vários começaram a recebê-las na infância: uns “na primária” (com “6 anos”, “8 anos” ou “10 anos”). Outros mais tarde, no “5.º ano” ou no “6.º ano”. E alguns já mais próximo da adolescência, durante o “terceiro ciclo”.

Para Pedro (E7) e para os seus pais, a introdução da semanada não correu bem: “nada disso! Eu por acaso na altura... / tiveram essa ideia... foi para aí no 7.º ou no 8.º ano, mas depois... / não! Acho que recebi uma vez. Uma vez! Mas foi só mesmo para experimentarem. Depois passou. Passou porque eles também viram: “O quê? Estou a incutir isto aos meus filhos?” Não!” Pedro voltou então a receber dinheiro à medida do que precisava, mas não regularmente.

Luca (itE22) “só recebia semanada se [se] portasse bem” e “só a partir de uma determinada idade”. Os restantes jovens que recebiam mesada recebiam-na sem condições. Geralmente “ao fim-de-semana” ou “todos os domingos”, davam-lhes o dinheiro da semanada. Eram quase sempre os “pais” a dar. Mesmo não sendo muitos os jovens que contam receber dinheiro regular durante a sua infância, é possível encontrar experiências diversas de recepção de dinheiro, como o caso de Chiara (itE11). O seu exemplo mostra como dentro da mesma família um jovem poderia receber dinheiro numa combinação de estratégias. Neste exemplo, o acesso ao dinheiro era feito por um lado por via da mesada que os pais lhe davam e ainda através de “pocket money”, quando lhe davam dinheiro “para aquelas coisas [do dia-a-dia]”. No caso de Chiara existia ainda uma terceira via, sob a forma de “mesada” *dissimulada*, com a oferta mensal de uma determinada quantia de dinheiro por parte da avó no momento em que esta recebia a sua pensão.

Usar dinheiro na infância: guloseimas, brinquedos e “coisas de criança”

À medida que a análise horizontal prossegue vão sendo desvendado modos de uso do dinheiro. Os testemunhos dos jovens revelam uma certa homogeneidade: independentemente da nacionalidade e das origens familiares, as crianças utilizam e aplicam o seu dinheiro de formas semelhantes: “para guardar”, seja “no mealheiro” ou para “usar no dia a seguir”, em “gomas”, “gelados” e “guloseimas” em geral, “brinquedos”, “cromos” e revistas de “banda desenhada”. Alguns contam que o dinheiro que tinham era utilizado para “coisas pequenas” ou “coisas inúteis de criança”. Alguns, metiam “de parte” o dinheiro que recebiam, como Maddalena (itE28) e Luca (itE22) que diz ser daqueles “que não gasta muito” e que “já em pequeno metia tudo de parte”. Outros ainda usavam o dinheiro que tinham com “os amigos”, em “saídas ao cinema”, para “comer um gelado à tarde” ou em “jogos de matraquilhos”. Chang Liu (itE21) diz que “usava mal” o dinheiro que recebia: “comprava latas de graffiti... usava... isto é, comprava cigarros e haxixe”. E acrescenta: “sabes, quando és criança tu não sabes como gastar o dinheiro. Gastas mal. Gastas em coisas... em coisas mais... em brinquedos, doces... mas também nas drogas, cigarros...”.

Os momentos especiais: o Natal, os Aniversários, a Páscoa e outros eventos familiares

As “férias de Verão”, o “Natal”, os “Aniversários”, a “Páscoa”. Nas “visitas a casa dos avós”, nas “visitas de estudo” ou como “recompensa quando tinha boas notas na escola”. Estes

são os momentos especiais, isto é, os “dias diferentes” (Costa 2011:130) que fogem à rotina do quotidiano e aos acontecimentos de todos-os-dias, em que os jovens dizem receber dinheiro. Alguns dos jovens que recebiam dinheiro nestas ocasiões entregavam as quantias recebidas aos pais, como contam Salvatore (itE04) e Dário (E19):

Sim [no Natal], davam-me dinheiro em pequeno. E às vezes davam aos meus pais também. E eles ficavam com ele e davam-nos quando precisávamos [referindo-se conjuntamente aos irmãos]

Salvatore (itE04)

Mesmo em crianças, sim. Eu não tenho recordação de me... de um dos meus tios não me dar dinheiro. Lembro-me que era sempre dinheiro. E eu dava logo aos meus pais. Lembro-me perfeitamente que dava logo aos meus pais.

Dário (E19)

No caso de Gabriela (E6), cuja família “sempre teve dificuldades”, o dinheiro que recebia servia para juntar: “eu sempre fui *super* poupada. O dinheiro que me davam no Natal, eu acumulava, acumulava, acumulava”. Chiara (itE11) juntava o dinheiro no banco para mais tarde tirar a carta: “ao longo dos anos... hum... nas ocasiões importantes de darem prendas... quando era mais... dinheiro... o dinheiro foi transferido para isso... *nesta* conta poupança e depois serviu pa:ra a carta de condução... para tirar a carta”.

Porém, nem todos os jovens recebiam dinheiro em momentos especiais. Marta (E8) conta que “quando era criança, não [recebia dinheiro]. Só mesmo na adolescência, quando cheguei aos 14, aos 15 anos. Até aí não...”. Para Maddalena (itE28) a situação era semelhante: “quase nunca recebi [dinheiro na infância]. Quase nunca aconteceu... nem em pequena nem em adolescente.” Como nestes dois exemplos, vários dos jovens entrevistados relatam que o que recebiam no Natal e nos Aniversários sobretudo prendas, “assim uma coisinha” ou “qualquer coisa útil”, mesmo que dessem “algum dinheiro aos pais” (Dulce E01, Giorgia itE03). As descrições encontradas são diversas.

Nalguns casos, o mais comum era receberem prendas. Ana Catarina (E05), por exemplo, conta que “eram mais prendas, porque também é complicado dar dinheiro a três crianças. Ainda por cima [Ana Catarina, as irmãs e o seu pai] [faziam] anos muito perto [uns dos outras], na altura do Natal”. Neste caso, “acabava por ser sempre prendas”. Giorgia (itE03) costumava receber “qualquer coisa útil”. A sua avó “dizia-[lhe] para escolher o que queria e o [seu] pai, o mesmo”. No caso de outros jovens, com José (E24), os pais ofereciam “alguma coisa” que eles

já estivessem a pedir “há muito tempo”, como prenda de aniversário ou de Natal. Alguns recebiam “só brinquedos” ou “bonecas”, que era o que “gostava[m]” mais. Outros recebiam “livros”, “roupa” e “muitas meias”. André (E25) conta que “houve uma altura em que [recebeu] umas coisas maiores, do género: uma guitarra, que era de anos e Natal”. Cláudia (E12) também “não recebia dinheiro em criança” nos momentos especiais: os avós davam-lhe “sempre coisas que [ela] não gostava nada, na altura... Enxoval. Toalhas de banho...”.

Quando se analisa quem oferece o quê, durante a infância, percebe-se que são os pais quem oferece brinquedos e roupas, enquanto os familiares ampliam o tipo de ofertas nas ocasiões especiais. Os familiares mais próximos (os avós e tios) oferecem quase sempre prendas, roupa e algum dinheiro enquanto os mais distantes se limitam, de vez em quando, a oferecer dinheiro. Esta forma de receber ora prendas, ora dinheiro começa a ser modificada à medida que os jovens crescem. Sobretudo nos anos da adolescência, de que o próximo capítulo trata, os jovens sentem uma mudança em termos não só das quantidades de dinheiro, como também do tipo de usos que lhe dão. Que papel terá o dinheiro durante a adolescência, para os protagonistas? Que experiências vivem e de que forma *ter* ou *não ter* dinheiro pode ter influência no modo como os jovens viveram a sua adolescência?

Capítulo 5

“FOI UMA MONTANHA-RUSSA”. Adolescência e relações com o dinheiro.

Ser adolescente: experiências, mudanças e sentimentos

Nesta secção discutem-se as experiências de ser adolescente e a relação destes jovens com o dinheiro. Para compreender o papel do dinheiro na vida dos entrevistados no momento da sua adolescência, importa, antes de avançar, descrever como é que estes viveram a sua transição para a adolescência: que experiências, mudanças e sentimentos vivenciaram; de que forma o relacionamento com os amigos e, sobretudo, com os pais, teve ou não uma influência nesse momento das suas vidas.

“Grandes mudanças, grandes descobertas”: o mergulho na adolescência

A adolescência é descrita na literatura como um momento de “intensa modificação”, não só em termos da “transformação do corpo” e do “desenvolvimento da *psique*”, mas sobretudo “em termos da reformulação das relações sociais em que o jovem participa, com especial destaque para as familiares” (Pappamikail 2011:96). As extensas referências (Sedas Nunes 1961, Pappamikail 2011, 2013, Pais 2003, 2009, Mannheim 1990, Leccardi 2006, Jones 1992, Furlong 1997, 2006, Bourdieu 1984, Bendit 2011, entre outros) da sociologia neste campo dão suporte e são guia para a análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. Não há, pois, necessidade de percorrer exaustivamente conceitos teóricos sobre os adolescentes e as adolescências. Ainda assim, a investigadora sentiu a necessidade de melhor conhecer as experiências singulares e as vivências da vida privada dos seus entrevistados para melhor compreender as respostas às perguntas de investigação que direccionam o presente capítulo. Assim começou por desvendar: *como foi a experiência de adolescente? O que mudou? Como te sentiste?*

A análise dos testemunhos sobre as experiências vividas, permite categorizar dois polos: um agrupa relatos de experiências positivas e o outro junta experiências de adolescência negativas. Alguns jovens descrevem a sua adolescência como tendo sido “boa”, “maravilhosa”, “ótima” ou tendo sido “engraçada”, como é o caso de Federica (itE05) que diz que a sua adolescência “foi maravilhosa. Fantástica!”. Para Federica, como para vários dos jovens entrevistados, os amigos tiveram um papel importante, tendo estado muito presentes nesses anos. Federica descreve a adolescência da seguinte forma:

“é um passo depois de seres criança, mas um passo antes de seres adulto. É um período em que podes fazer coisas parvas com os amigos... despreocupado. Tens vontade de ser adulto, mas não queres responsabilidades deles. É uma fase de divertimento, sem responsabilidades”.

Federica (itE05)

O discurso de Raquel (E20) é semelhante. Para ela, a adolescência foi uma fase “mais rebelde”; um momento em que há espaço para fazer “montes de disparates”. Tal como Nuno (E21), acredita que “todas as idades têm a sua beleza” e que “há coisas que temos de fazer nos momentos próprios”. À conta da sua experiência de adolescente, Raquel diz que “hoje em dia” se tornou “uma pessoa muito mais madura”.

Em alguns dos discursos, é possível depreender que foi uma experiência positiva que por vezes se resumiam a um devolver da pergunta – “a minha adolescência?” (Carolina E02) – seguida de risos, meio envergonhados, meio saudosos: “ah, a minha adolescência!... Tudo somado foi uma experiência positiva!” (Chiara itE11).

No entanto, nem todos os entrevistados guardam boas recordações dos seus tempos de adolescente. No polo das experiências negativas encontram-se relatos de insegurança, agressões e conflitos. É nesta categoria que se situam grande parte dos testemunhos, masculinos e femininos, italianos e portugueses, das várias áreas de estudo e que se referem à sua adolescência como tendo sido “horrível”, “difícil...”, “complicada”, dizendo que sentiram “muita revolta” e “foi um período conflituoso” onde alguns foram “gozado[s]”. De seguida serão apresentados alguns exemplos que ilustram a diversidade de experiências negativas.

Dulce (E01) estuda Direito na Faculdade de Lisboa e durante a sua adolescência foi muito controlada pela mãe. As restrições que lhe eram impostas contribuíram para uma experiência pouco positiva: “em relação ao tabaco, por exemplo”, conta Dulce, “eu queria experimentar os primeiros tabacos... depois a minha mãe descobria... queria sair e não podia”. Dulce acabou por “conquistar a confiança” da mãe e, para ela, a situação atenuou-se. No

entanto, Ana Catarina (E05), mais nova de cinco irmãs, diz que fazia “quase tudo às escondidas... já sabíamos que a resposta ia ser não”. Ana Catarina e as irmãs não sentiam “liberdade para esse *tipo de coisas* que os adolescentes fazem”.

O papel dos pais nas experiências de “ser adolescente” de Ana Catarina (E05) e também de Marina (E10), marcou-as de forma negativa em particular. A adolescência foi precisamente a altura em que começaram a “perceber que faltava um dos pais”. Marina conta que, em criança, assistiu à morte do pai – “na minha memória, eu vi o meu pai falecer” – e que foi na adolescência que começou “a reparar nisso”. Nas suas palavras, conta: “[antes] eu não ligava, ficava só muito triste. De repente, começou uma grande revolta”. Ana Catarina (E05) perdeu a mãe quando era criança – “A minha mãe morreu quando eu tinha 10 anos”. Filha de um pai “que nem sempre compreendia as coisas”, “acabou por ser complicado”. Ana Catarina conta com humor as dificuldades da sua adolescência, ao ser criada, em conjunto com as suas quatro irmãs, pelo pai:

Não é que ele fosse má pessoa mas... ele não estava habituado a lidar com isso porque quando a minha mãe morreu nós estávamos sempre... /ele estava sempre fora. Então ele deparou-se com cinco filhas! Eu tinha 10 anos, a mais velha tinha dezoito ou dezanove. Pronto, acabou por ser complicado. Até aquela fase da... menstruação... Foi sempre complicado. Ele não percebia como é que nós gastávamos tantos pensos. Começou a dizer: “Ah! Começam a usar um pano como havia antigamente!” [riso]. Era complicado... haviam sempre temas em que nós tentávamos fugir e não falar com ele... Não nos sentíamos à vontade para falar.

Ana Catarina (E05)

Para outros jovens, independentemente do grau de liberdade e restrições que os pais lhe permitiam ou colocavam, as adversidades da adolescência surgiram na escola. Um dos relatos de Pedro (E07) permite compreender como o seu sentimento de inferioridade perante os colegas marcou as suas recordações de infância: “houve momentos em que me senti mesmo frustrado perante os meus colegas... porque, sim, senti... senti-me inferior a eles”. Devido a esta situação, “esses anos” da adolescência de Pedro “foram sempre um bocadinho complicados”. Tiziano (itE13) também teve uma experiência negativa na escola. Foi o único a mudar para uma turma nova, numa escola diferente. O mesmo aconteceu com José (E24). O seu caso, transcrito abaixo, ilustra como a mudança foi uma experiência “complicada”:

Ser adolescente... [pausa] foi... foi assim... começou assim com uma mudança súbita e [estive] assim um bocado desamparado... quando mudei de escola para o... (...) 5º ano. Ainda não era bem

adolescente mas... foi nessa entrada. Mudei de escola. E fui o único da minha escola que foi para aquela [escola]... Fui assim... desamparado... e, pronto, foi essa fase assim mais complicada.

José (E24)

Por outro lado, alguns entrevistados confessam que eram “conflituoso[s]”. Margarida (E15), Giorgia (itE03) e Serena (itE14) são exemplos disso: “eu discutia muitas vezes com as pessoas”, “era muito conflituosa”, “irritava-me por tudo”.

Para outros jovens, a adolescência é descrita como tendo sido “horrível”, quase traumática. Entre esses testemunhos encontram-se sobretudo jovens do género feminino. Marta (E8) é um dos exemplos. Ao longo da sua entrevista, a investigadora percebe que os momentos vividos na adolescência deixaram marcas até ao presente. A jovem estudante de Belas Artes diz ter vivido uma adolescência “diferente” e que era “esquisita de todas as formas”. De seguida, conta como “era gozada” e como a experiência escolar a marcou:

Isto não é a vitimizar-me... nem a armar-me em esquisita, mas eu não era uma miúda como as outras. Porque... [pausa] acho que faz parte da maneira como eu fui educada... sou muito esquisita... penso muito sobre as coisas (...) eu só vestia fatos de treino, numa altura em que as raparigas estão à procura de namorado... não é? E querem ser femininas. Eu não era propriamente... [risos] atraente. Para além de que tinha excesso de peso. Eu era... era... bastante gorda. Passei por outras experiências menos boas... Agora perdi muito peso de maneira má... mas eu tinha excesso de peso. E, pronto, fui muito gozada e... as pessoas metiam-se comigo. (...) No início eu aceitava porque achava que haviam pessoas que nasciam para ser bonitas e outras não nasciam. Pronto, é a selecção da vida... E durante muito tempo eu encarava isso naturalmente. Epá, chamavam-me “gorda” e “feia” e diziam que eu ia ficar sozinha para sempre. Eu chorava um bocado e passado uma hora “eh... pronto, ’tá bem” se for, azar!”. Mas depois, quando chegou o secundário tornou-se... insuportável! Eu não queria ir à escola e ficava em casa. Uma vez, cheguei a levar uma faca para a escola porque achava que eles iam dar cabo de mim nesse dia. Foi horrível!

Marta (E08)

A situação de dificuldade no relacionamento com os seus pares descrita por Marta é comum e foi encontrada noutras entrevistas. Alexandra (E11) viveu uma adolescência semelhante mas, ao contrário de Marta, não aceitava a sua situação: “eu não percebia porque é que tinha tantas borbulhas...”. Alexandra ficou com marcas da sua experiência negativa de

adolescente. Para esta jovem “tudo isso foi... motor para... uma série de problemas que [veio] a desenvolver mais tarde. Muitos problemas de auto-estima” e ao nível da sua saúde.

Nem todas experiências negativas se devem a situações de isolamento ou gozo como as que acabaram de ser descritas. Para Arianna (itE23) a adolescência também foi um período “complicado... uma agitação!”. Contudo, neste caso os motivos são diferentes dos de Marta e Alexandra: “hum... foi um caos! Porque... eu tinha tantos namorados... tantas histórias... histórias problemáticas” (Ariana itE23). O detalhe dessas histórias de namorados fica nos seus “segredos de adolescente”.

Entre os dois polos que acabaram de ser descritos, situam-se uma ou outra partilha de *indiferença* relativa à adolescência. Alguns dos jovens entrevistados, todos do género masculino, não se referem à adolescência como um marco na sua vida. Pelo contrário, atribuem-lhe com pouca importância, por ser um momento com o qual ainda se identificam. Este sentimento de identidade é notório no caso de Chang Lu quando estranha a pergunta da investigadora (note-se: colocada no passado), sobre a sua experiência de adolescente: “Mas espera! Eu ainda sou adolescente!”. O caso de Dário (E19) é idêntico. O jovem estudante de Direito esclarece, entre um sorriso, que é “um eterno adolescente!” – “(...) até pelo menos aos 30 e tal [anos] sou adolescente”. Dário cresceu nos Açores. Estuda em Lisboa, mas todos os anos, no Verão, regressa à Ilha e, com os amigos, retoma exactamente as mesmas actividades “de há anos”:

Os amigos estarem juntos é muito importante. (...) Normalmente, a gente até faz um fim-de-semana... os amigos... a gente gosta de chamar de *greve dos telefones*. Fecha-se o telefone dentro de uma gaveta em casa e vamos acampar. Todos. Não há telefones. Não há Facebook. Não há nada.

Dário (E19)

Dário diz que esta forma de viver a sua (eterna) adolescência “tem muito a ver com as [suas] origens”. Tem amigos de “há mais de 10 anos” e, para ele, “é fundamental que as pessoas estejam juntas”. Compreende-se que a adolescência está de algum modo prolongada na vida destes casos; há uma linha de continuidade ou estabilidade que está presente no percurso de Chang Liu e de Dário.

No entanto, são excepções no conjunto das entrevistas recolhidas. O termo “mudança” é um dos mais utilizados pela globalidade dos jovens. Essa noção de mudança surge frequentemente numa comparação face à infância. Veja-se o caso de Raquel (E20) que diz que

“a adolescência são momentos em que uma pessoa... começa a ter noção de que tem um papel diferente do que [tem] quando é criança”. Raquel acha que enquanto se é adolescente existe uma “responsabilidade diferente” daquela que as crianças (ainda não) têm e que os adolescentes nem sempre têm “a maturidade para lidar com essa responsabilidade”, levando a momentos de “tensão”. Essas tensões surgem geralmente com os pais, como adiante se explora.

Para Artur (E09), a adolescência foi um momento de *amplitude social* na medida em que começou “a sair de casa, conhecer pessoas... fazer coisas novas”. Começou a “descobrir o mundo” e a perceber que “havia mais coisas para além de... o lá em casa”. De modo semelhante, Gabriela (E26) diz que na adolescência começou a ter aulas de música e que “isso [a] ajudou muito a perceber quem era”. Como Artur, também Gabriela alargou os seus “horizontes” sociais na adolescência: “quando fui para a Academia em Lisboa acabei também por ter uns amigos que não tinham tantas possibilidades como eu. Eu tinha amigos de todos os lados [estratos sociais] e... e percebia isso... e o meu namorado da altura também era uma pessoa que tinha assim um pouco dificuldades [económicas]. E isso ajudou-me a crescer”. A adolescência é um momento de “transformação” a vários níveis, como se compreenderá ao longo do capítulo e como a literatura revista demonstra (Sedas Nunes 1961, Pappamikail 2011, 2013, Pais 2003, 2009, Mannheim 1990, Leccardi 2006, Jones 1992, Furlong 1997, 2006, Bourdieu 1984, Bendit 2011). São “momentos importantes que moldam a pessoa que eu sou hoje”, para Raquel (E20). Para Rahul (itE29) a adolescência é uma “fase de transformação da pessoa que somos”. Maddalena (itE28) também considera que a sua adolescência foi “fase de mudança”. Mais do que positivo ou negativo, foi um momento que ultrapassou, como se pode ler de seguida:

Bem... nem... nem negativa, nem positiva. É... no sentido de que... ora bem, a adolescência, para mim, não é positiva nem negativa. É um momento de transição que eu superei. Primeiro, nem dei conta... Não dei por passar... Ocasionalmente sim, eu pensava que era tudo relacionado comigo e blá-blá-blá... o que se diz sobre a adolescência. Mas existem os lados positivo e negativo.

Maddalena (itE28)

Vários jovens afirmam “cresci muito” ao se referirem à adolescência como um momento de mudança. Magda (E06) diz que na adolescência “mudou tudo”. Para Marta, a adolescência foi uma “aprendizagem” sobre as pessoas ao seu redor. João (E27) diz que com as experiências e desafios da adolescência deu “um grande salto”, em termos de personalidade.

De facto, à medida que se analisam em profundidade os discursos dos jovens entrevistados, é possível identificar diferentes tipos de transformações, que se podem agrupar em três categorias: emocionais, de personalidade e físicas. À margem, encontram-se ainda referências a mudanças associadas ao desenvolvimento sexual, bem como ao percurso e objectivos de vida dos entrevistados.

Voltando ao caso de Marta (E08), foi mais tarde na adolescência que “as coisas melhoraram”. Nessa altura, “no 11º ano”, conheceu o seu namorado e achou “fantástico” – “ele era o melhor do mundo!”. Com uma experiência de transformação emocional diferente, João (E27) relata que “a nível das relações, sejam amorosas ou [outras]... as coisas eram complicadas”. Para João, a adolescência foi um período em que “não houve assim muita estabilidade... em termos emocionais”.

Para Margarida (E15) e Valentina (itE24), as transformações foram sobretudo ao nível da personalidade²¹. Tanto para uma como para a outra foi um período de “grande mudança”, em que “de repente” se tornaram mais extrovertidas, como comprovam os seus testemunhos abaixo:

Foi uma grande mudança para mim. Porque eu era uma miúda muito tímida e sossegadinha... e depois quando fui para o 7.º ano / que é quando eu considero que passei a ser adolescente / hum... passei a ser assim extrovertida e animada. Não sei porquê! Foi de repente! Portanto, foi uma mudança muito grande na minha vida.

Margarida (E15)

Eu antes não gostava de estar com ninguém. Não gostava de pessoas... Depois... descobri o meu lado extrovertido! O meu lado brasileiro, talvez...

Valentina (itE24)

²¹ No que diz respeito a transformações em termos de personalidade e de construção/afirmação de identidade, vários jovens referem-se a momentos de “humor instáveis” e a ocasiões de “conflito” e “discussões” com os pais. A análise deste tópico é desenvolvida na secção: “*Os meus pais eram um problema*”: *aquisição de liberdade na relação com os pais*. A entrada na universidade, para praticamente todos os casos, trouxe momentos de maior “tranquilidade” para esses jovens, que começaram a “pensar” ou a “ver as coisas de outra maneira”. O capítulo seguinte aborda esse aspecto do percurso de vida dos jovens.

Marta (E8) sofreu mudanças físicas no período da adolescência: “comecei a perder peso e isso aumentou-me imenso a autoestima. Comecei a ter mais preocupação e mudei imenso! Andava mais feliz, comecei a desenhar... tudo estava melhor”. Como adiante se verá, as questões ligadas ao corpo contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos. São vários os jovens, sobretudo do género feminino, que partilham essas memórias ao longo das entrevistas.

No âmbito das questões ligadas ao corpo, encontra-se o exemplo de Pedro (E07) para quem a adolescência foi um momento de mudanças em termos sexuais: “eu sempre fui uma pessoa mais calada... não era uma pessoa que se expunha tanto. Mas quando... /na adolescência é aquela coisa... uma segunda fase dos porquês. Pelo menos para mim... (...) é quando a gente começa a descobrir que tem um órgão sexual ou uma coisa assim do género... Começa a haver esse confronto com os outros... “olha o teu *pipi*” ou “eu tenho uma p[#####]... Estás a ver? É aquela coisa de: “mas o que é que tu fazes com isso?”... Eu sentia que os meus colegas que tinham irmãos mais velhos tinham mais apoio. Então para mim era uma loucura!”.

Por fim, as mudanças que a adolescência trouxe para Sónia (E04) estão relacionadas com os seus objectivos, com uma nova definição do seu percurso de vida: “(...) os meus objectivos mudaram”. Foi, para Sónia, um momento “importante” de afirmação, sobretudo na relação que tinha com a mãe, como o próximo testemunho ilustra:

Eu sempre fui boa aluna a todas as cadeiras quando era mais nova e eu não sabia se queria ir para ciências, se queria ir para artes, se queria ir para línguas. Porque obviamente que artes era a minha paixão e eu sentia que nunca me conseguiria desligar de desenhar porque... nasceu comigo! E, no entanto, eu adorava ler, adorava... línguas, gostava de aprender mais línguas. E ao mesmo tempo matemática também era... o... ter, conseguir... fazer exercícios e conseguir entender a física e a química para mim eram fascinantes. Portanto eu estava mesmo muito indecisa. E quando comecei a ter amigos, comecei a ir muito mais para o âmbito da autoexpressão, das artes por assim dizer e ela [a mãe] ficou logo preocupada por causa disso. Porque, “Quer dizer, ela podia dar uma médica excelente e agora vai quê? Para uma artista de rua?” [risos] E esses impactos não caem bem nos pais no início. Portanto a minha adolescência também se prolongou [hipótese] um bocado por essas influencias que ela tomou logo como negativas... e depois, gradualmente tentou aceitar”.

Sónia, E4

Todas as experiências e transformações vividas nas adolescências destes jovens contribuíram para o momento como se sentiram nesse momento das suas vidas: “solitário”,

“esquisita”, “reservado”, “lunática”, “zangada”, “incompreendida”, “que não era suficiente”, “com baixa autoestima”, “instável”, “frágil”, “inferior”, “egoísta”, “difícil de confiar”, “presa”, “diferente”... As palavras de Sónia (E4) captam o que se encontra na grande maioria das entrevistas: “Tudo o que era bom, era muito bom... tudo o que era mau, era muito mau. Era um culminar de sentimentos!”. Marta (E8) diz que a adolescência “foi uma montanha-russa”.

Este conjunto de sentimentos não será analisado à exaustão. Afinal de contas, não foi uma das preocupações da investigação nem surge como hipótese de partida para a explicação do papel do dinheiro no curso de vida dos indivíduos em estudo. Contudo, as referências ao modo como os jovens se sentiram surgiram em várias entrevistas. A investigadora sentiu necessidade de dar espaço (e tempo) aos entrevistados para aprofundarem essas partilhas, sobretudo nos casos em que estes afirmam terem-se sentido “diferentes” enquanto adolescentes. Sendo a construção da adultícia o foco que ilumina esta pesquisa, tornou-se pertinente analisar, ainda que numa abordagem exploratória, esses testemunhos.

A ideia de “ser diferente” é particularmente interessante para o desenvolvimento da análise porque esse sentimento de *diferença*, surge por comparação com o outro. De facto, a construção do *eu* é também feita com base na imagem que os jovens têm relativamente àqueles que os rodeiam. Compreende-se, pois, que no “culminar de sentimentos”, com “altos e baixos” ao longo da adolescência, os amigos e a família (os pais, em particular) desempenhem um importante papel na vida dos jovens, seja de um ponto de vista positivo, seja negativo. Tal é notório ao longo dos discursos. Os próximos parágrafos descrevem o impacto que esses relacionamentos tiveram para os entrevistados, conjugando sentimentos - o estado emocional dos jovens – com o seu grau de liberdade.

Liberdade(s) na adolescência: ao sabor da maré?

Nesta secção de capítulo aproxima-se e aprofunda-se a noção de liberdade, como parte do processo de transição para a vida adulta. Em termos teóricos, no primeiro capítulo desta dissertação diferenciaram-se os conceitos de autonomia, liberdade e independência. A análise das entrevistas permite agora dar corpo a essas assunções teóricas: durante a adolescência, os jovens entrevistados exploraram estratégias de negociação, começam a criar as suas autonomias – enquanto motivações para agir – ao mesmo tempo que constroem liberdades, no sentido de ultrapassarem pressões externas (quase sempre parentais), de modo a comportarem-se em consonância com as suas motivações individuais. Ora, as questões ligadas à independência são pouco visíveis nos discursos sobre a adolescência: verifica-se um peso significativo da

influência dos pais em alguns campos da vida dos jovens. Isto significa que vários dos entrevistados dependem dos pais em marcadores importantes quando se considera a aquisição total de independência: o dinheiro e o tempo.

“Os meus pais eram um problema”

O relacionamento com os pais durante a adolescência é sinuosamente descrito pelos jovens entrevistados ora como “instável”, “próxima”, “serena”, “distante” ou “conflituosa”.

Sofia (E16), por exemplo, diz que a sua relação com a mãe “era um turbilhão”, sobretudo quando teve “o primeiro namorado”. O namorado de Sofia “era mais velho” e por isso a mãe estava “sempre muito preocupada”. Sofia conta um episódio que ilustra como essa altura “foi complicada”:

“(...) houve ali uma altura em que ia com ele ao cinema. Uma vez... fui ao cinema e... nunca mais chegava. Depois o meu pai encontrou-nos... estávamos no carro... a ir embora... estávamos a falar, a falar... aquelas coisas... eu nunca mais subia... E pronto [risos], o meu pai partiu os vidros, o vidro reflector do carro [risos]. Foi assim um bocado... aí foi um período/ nem se quer dormi lá em casa nessa noite! Mas pronto, depois passou.”

Sofia (E16)

Guilherme (E28) tinha uma relação “de altos e baixos” com a mãe. Descreve um “relacionamento normal de adolescente com a mãe” em que acabavam “por resolver sempre as coisas”. Neste caso, é relatada uma relação de instabilidade, mas ainda assim bastante semelhante de outros casos que relatam a proximidade que os jovens tinham com os seus pais, como é o exemplo Dulce (E1), que revela que estes “falavam muito” com ela.

Nas relações de proximidade, encontram-se vários testemunhos que relatam a importância de os pais terem concedido liberdade aos jovens. Tiziano (itE13), por exemplo, conta como sempre teve liberdade: “eu nunca pedi liberdade. Sempre a tive”. Acrescenta que nunca lhe foi recusado fazer “isto ou aquilo” porque “talvez não perguntava sobre o que não devia ser perguntado”. Tiziano considera-se “uma pessoa muito consciente” e sabia a importância de se dar “à confiança” dos pais, sem “haver segredos”. No caso de Francisco (E22) a liberdade era dada “desde que justificasse o que queria fazer e porquê”. Francisco “tinha de saber explicar porque é que era importante” para si sair à noite ou estar com os amigos.

A confiança atribuída pelos pais aos jovens contribuiu para que estes se sintam próximos dos primeiros. Carolina (E2) acredita que foi “por confiarem sempre muito” que a relação com os pais “funcionou”. Tanto Carolina como a sua irmã aprenderam a “respeitar muito essa confiança”. Também Gaetano (E16) partilha uma experiência semelhante ao dizer que “sabia que eles [pais] confiavam porque não perguntavam constantemente onde é que ia ou com quem ia”. A importância de preservar essa confiança dada pelos pais reflectia-se na maior liberdade que Gaetano sabia que podia ter. O jovem italiano “sabia que haviam limites...” pelo que “se fizesse alguma coisa, que talvez os meus pais tenham ouvido falar sobre isso e não era algo que eles aprovariam... já sabia que eles iam repreender”. Estes são casos que serão explorados adiante ao longo da análise sobre as estratégias utilizadas pelos jovens na conquista de liberdade. No fundo, representam uma “ideia de liberdade com responsabilidade” (Raquel E20).

Ter irmãos mais velhos parece contribuir para uma relação mais tranquila com os pais durante a adolescência. A análise dos casos de Carolina (E2), Margarida (E15) e Francisco (E22) revela como “assistir à adolescência” dos irmãos contribui para uma “adolescência mais serena”. Margarida comenta que “havia dias em que não estava bem-disposta” e chateava-se “com coisas insignificantes”, mas a irmã sempre foi quem “provocava mais estragos lá em casa”. Nesses dias em que “estava menos bem”, os pais de Francisco compreendiam “bastante bem”, porque já tinham tido “um filho mais velho a passar pela mesma fase”.

À medida que os anos de adolescente passam, alguns jovens, como Dulce (E1), apercebem-se que “fazia[m] coisas que magoavam” os pais. Alguns conseguem manter um relacionamento próximo e sereno com os pais, outros têm ou uma relação distante ou de conflito. As relações de distância que foram identificadas durante as quase 60 entrevistas realizadas em Portugal e Itália dizem respeito ao relacionamento ao afastamento do pai: nalguns casos por motivos de divórcio ou separação dos pais (como acontece, por exemplo, para Federica itE05, Tiziano itE13 ou Luca itE22) e noutros casos porque o pai não era presente na vida dos jovens, ainda que fizesse parte do agregado familiar, como testemunham Henrique (E14) e Chang Liu (itE21).

Entre os casos de relacionamento conflituoso entre os jovens e os seus pais, uma boa parte daqueles que foram identificados na análise das entrevistas dizem respeito a um relacionamento “difícil” especificamente com a mãe. Para tal, a análise das entrevistas aponta para três causas: a instabilidade emocional apontada por alguns jovens como “normal” da adolescência, a necessidade de controlo por parte de algumas mães, e a percepção de pouca liberdade dada pela mãe, que de algum modo está relacionada com o controlo parental.

Sobre a instabilidade durante a adolescência, Magda (E06) conta que sempre viveu no seu mundo e que teve “períodos de revolta” quando tomou “consciência de algumas coisas” que aconteceram entre os pais. A dificuldade em gerir as suas emoções afectou o seu relacionamento com a mãe: “(...) eu era muito má para a minha mãe. Ia para o meu quarto, fazia as minhas coisas (...) /falávamos de tudo e éramos próximas, mas eu também era muito fria, às vezes”. Gabriela (E26) irritava-se “mais com a mãe” do que com o pai. Explica que “sempre” gostou de “argumentar e discutir”. Às vezes “irritava[-se] mais... mesmo com coisas normais... porque queria sair e [a mãe] não deixava”.

Esse controlo por parte da mãe que já se nota no caso de Gabriela é relatado por Carlo (itE12): “era uma relação difícil com ela [com a mãe] (...). A minha mãe não gere muito bem a ansiedade e volta e meia ficava impossível! Discutíamos muito por causa disso”.

Federica (itE05) afirma que a mãe “era muito tempestuosa” e que “não deixava fazer tudo o que [Federica] queria”. Aos olhos da filha, esta mãe “queria engolir o mundo”: “eu sentia bem isso! Porque eu é que levava... bem, não no sentido verdadeiro de ser espancada... mas levava com as queixas todas da minha mãe quando pedia alguma coisa”. Federica sentia-se “presa” pela mãe, enquanto adolescente. O controlo por parte da mãe no caso de Pedro (E07) é captado durante a entrevista a este jovem quando ele relembra que a mãe “procurava interferir no meu espaço... queria tentar ajudar-me e compreender-me”. Em vários discursos, como o exemplo de Pedro mostra, as mães esforçam-se por se aproximar dos seus filhos adolescentes. No entanto, algumas vezes os jovens “não queria[m] essa ajuda”. Note-se como Pedro expressa como se sentia “envergonhado” por ela invadir o seu espaço na tentativa de o ajudar:

Eu tinha uma espécie de barreira... queria descobrir por mim mesmo certas coisas... mas ao mesmo tempo... era uma barreira, porque alguns assuntos eram tabu para mim. Não queria falar daquilo! Fosse o que fosse... E a minha mãe tentava esclarecer... Mas haviam dúvidas que para mim eram existenciais, não é? /Eu não queria [h:essa ajuda]... por vergonha ou... pronto! Não queria.

Pedro (E07)

O controlo exercido pelas mães revela-se ainda de outras formas. O caso de Alexandra (E11), uma jovem portuguesa que “sempre [foi] muito aplicada nos estudos” é exemplo da pressão que algumas mães fazem sobre o desempenho escolar:

Pare ela, [estudar] era mesmo importante e chateou-me muito. Muito! “Oh mãe, mas eu já tenho 90% a isto e àquilo” ... e ela “então mas...”. Até houve uma vez, no meu 8.º ano /acho que foram os anos mais críticos... Os 14 anos [abana a cabeça, com expressão reprobatória] ... Eu nessa altura até cheguei a ter negativa a matemática, que foi uma disciplina a que nunca tive dificuldades. E um dos motivos para eu ter essa nota foi porque... eu faltava a aulas... com medo de ir às aulas. Os meus colegas... eram tramados. E eu tinha muito... muitos receios. Estava deprimida... sim, estava deprimida. E a minha mãe nunca se apercebeu... hum... descascou em mim: “Então tiveste negativa? Tu não estás a estudar o suficiente?” [Pausa]. Pronto...”

Alexandra (E11)

Giorgia (itE03) revela que se sentia “controlada” pela mãe e que “não [se] podia expressar”. Tanto Giorgia como Sónia (E04) começaram a vestir-se “de forma diferente” na adolescência. Isso preocupava as mães de ambas: “ela começou a entrar em pânico com essas situações”. Sónia diz que “foi muito conflituoso”. Para as duas jovens, mudar o modo de vestir foi uma forma de “dizer” quem eram, uma “tentativa de [se] libertar[em]”.

Também se encontram conflitos com o pai, sobretudo em termos de personalidades e expectativas não correspondidas, ora por parte dos filhos, ora por parte do próprio pai; nesses casos são relacionamentos complexos, mais profundos, que se ligam mais ao modo de relacionamento pai-filhos-pai do que com o momento de adolescência em particular. Veja-se os casos de Pedro (E7) e de Gianpaolo (itE06), que desde a adolescência têm um relacionamento complicado com o pai:

O meu pai teve um papel... um bocadinho... um bocadinho negativo, vá. Sempre tentou ajudar, mas nunca da melhor forma [riso nervoso]. Foi sempre “à bruta”, ainda hoje. “É assim, porque é assim!” (...) Bem, não sei se... /sempre foi muito difícil comunicar com o meu pai. Até porque o meu pai também tem um bocadinho reservas sobre essas coisas [experiências sexuais com namoradas]... que ele também aprendeu sozinho. Então eu também tinha de descobrir sozinho. Talvez por isso, não sei...

Pedro (E7)

Como o meu pai é um pouco... competitivo. É que ele é sempre muito prático... muito perspicaz... muito inteligente... muito... e talvez nalgumas coisas ele seja muito pouco sensível... E eu nalgumas coisas.... não me sentia muito... à vontade... na presença dele... O meu pai também esperava muito de mim...

Gianpaolo (E06)

Durante o trabalho de campo e à medida que cada entrevista avançava, um dos tópicos chave da investigação emerge naturalmente na voz dos jovens: liberdade. Sentir-se “livre”; poder “fazer o que queria”. Nos discursos dos jovens, a liberdade surge frequentemente por comparação com os colegas da escola, com os amigos que são uma referência. Na próxima secção são analisadas as percepções de liberdade dos jovens adolescentes.

Percepções de liberdade: ter e não ter, ritmos e contrastes

Para apurar o grau de liberdade percebido pelos entrevistados durante a sua adolescência, a investigadora questionou aos jovens: “Sentias que podias fazer tudo o que querias?”. A esta pergunta vários jovens, como Maria Rita (E13), Francisco (E22), Dário (E19) responderam que “sim”, que tinham toda a liberdade por parte dos pais: “Completamente! Se há coisa que eles sempre fizeram foi dar-me liberdade”... “Sim! Davam-nos muita liberdade”... “Sempre tive liberdade para fazer tudo o que quis”.

Contudo, uma parte bastante significativa sente que teve “pouca liberdade”. Essa “pouca liberdade” que vários jovens tinham é proporcionada por motivos diferentes. No caso de Valentina (itE24), por exemplo, está relacionada com a religião dos pais. A jovem explica como os pais “não eram sempre do tipo muito.... autoritários... [mas] eram influenciados pela religião (...) [e] tinham uma certa ideia de como é que as coisas deviam ser”. Isso limitou as coisas que Valentina “gostava de ter feito na adolescência mas não podia”. Federica (it05) gozava de pouca liberdade porque a mãe “tinha medo” das companhias e dos riscos que corria. Os seus amigos “eram mais velhos, muitos tinham carro e a possibilidade de se deslocarem”. Federica conta como a mãe receava que ela, ao acompanhar esses amigos, andasse “de sítio para sítio, sabe-se lá a fazer o quê” porque “vivendo numa pequena localidade”, no interior de Itália, Federica “não conhecia / não tinha noção das coisas”.

Em Itália, a maioria dos jovens que afirmam ter sentido que tinham pouca liberdade são do género feminino. A questão de género é expressa na análise de testemunhos como o de Giorgia (itE03) ou Tiziano (itE13). Ao contrário de Federica, Giorgia vive numa cidade grande. Os seus pais vivem e trabalham em Roma, “uma cidade enorme onde não se tem tudo perto”, como conta a estudante de Direito. Giorgia acrescenta que “era pouco o tempo em família e não sobrava muito para poder estar com os amigos”. Além desta justificação para a limitação que os pais lhe impunham, identifica mais uma razão: “sabes, também para uma rapariga... é que sendo uma filha... enfim, sendo uma rapariga [risos]...”. A este respeito, durante a entrevista a

Tiziao (itE13), um estudante de Medicina, a questão de género volta a surgir quando o jovem diz que “podia ter a liberdade que queria”, mas que no caso da sua irmã “era diferente (...) porque... bem, para uma rapariga... é mais arriscado talvez sair à noite... ainda hoje é assim”.

A análise de outros casos, agora portugueses, mostram que a diferença de género encontrada em Itália também existe em Portugal, ainda que de forma menos expressiva. O exemplo de Dário (E19) ilustra isso mesmo. É de recordar que Dário viveu a sua infância e adolescência num contexto pequeno e familiar, numa ilha portuguesa, tal como a sua irmã, um pouco mais nova. O seu discurso, apresentado de seguida, mostra a desigualdade entre ambos no acesso à liberdade:

“Eu ficava a dormir em casa de amigos. Nunca houve problema. Isso também tem muito a ver, quer se queira quer não... /isso faz muita diferença se se é rapaz ou rapariga... nessas idades. Normalmente quando se é rapaz, pronto, fica a dormir fora / está tudo bem. Impecável. Com as raparigas é diferente. (...) acredito, por exemplo, fazendo... um exercício de... de futuro... quando for eu / acredito que sendo pai... que... coloque algumas diferenças / não querendo estar aqui a dar uma ideia de machismo / mas acredito que coloque algumas diferenças entre rapazes e raparigas. (...) se calhar estou a ser um bocado conservador. Tem muito a ver com a ideia que eu tenho das coisas. Dormir fora e não sei quê... acho que é diferente... Se calhar não devia ser. Mas acho que é. Pelo menos é a minha ideia das coisas. Que as raparigas são mais frágeis. Não é que / eu sempre confiei nas escolhas de minha irmã, mas acho que é diferente. Se fosse só... não sei! Não sei explicar muito bem. Acho que é diferente!”

Dário (E19)

Mesmo entres os jovens que inicialmente afirmam que tinham toda a liberdade e que os pais “não proibiam propriamente”, encontram-se condicionalismos ou regras para exercerem a liberdade que, afinal, não era plena. Assim, à pergunta “e que coisas não podias fazer?”, quase todos modificam o seu discurso e surgem recordações de “algumas coisas” que eram limitadas pelos pais. Assim, a análise dos testemunhos mostra como é importante fazer uma distinção entre o *sentimento de ser livre* e a *prática de liberdade*, afinal condicionada.

Maria Rita (E13) é uma das jovens que mais insiste em ter tido toda a liberdade. Ainda que se sentisse plenamente livre, o exercício da sua liberdade era porém condicionado pela necessidade de apresentar uma “justificação” aos seus pais, como conta: “Muitas vezes o que eles exigem é que eu me explique... que sei tudo. Os problemas e... pronto... então eles não dizem que não”. O mesmo acontece com Francisco (E22), que conta que “tinha liberdade desde que justificasse o que queria fazer e porquê... podia chegar mais tarde numa noite se explicasse

porque é que era importante”. No caso de Carlo (itE12) “além de justificar tinha de pedir”. Depois de pedir autorização devidamente justificada, os seus pais “acabavam por decidir que [ele] podia fazer o que queria”.

Noutros casos, como o de Sofia (E16), o acesso à liberdade passa por “informar” e “respeitar” a liberdade. A mãe “não queria que [ela] andasse a fazer o que quisesse e não desse contas de nada”. Bastava, para esta jovem, informar devidamente “sobre o que ia fazer e com quem ia”, para que a mãe lhe atribuísse “confiança” para a liberdade. Vários jovens relatam que a liberdade total que os pais lhe davam era o resultado de uma auto-limitação, como se pode ler nos testemunhos de André (E25) e de Patrícia (E17):

Sim, sim, sim. Eu é que geria. Se achava que tinha um teste segunda-feira, não ia. E depois tinha jogo no domingo ... não ia sair no sábado, não é? Não fazia sentido. Então eu autogeria isso. Sim...

Patrícia (E17)

Sim. Quer dizer... Eles sempre deram. Mas também porque eu tinha uma consciência do que era lógico fazer ou o que é que... não... não é bem lógico... É o que faz sentido. Como faz sentido, é lógico... Por isso é que eu fui bastante livre.

André (E25)

Nas entrevistas encontram-se se ainda outros exemplos de jovens que dizem ser muito livres, mas que manifestam noutros momentos da entrevista que os pais os controlavam telefonando (itE23) ou mesmo impondo horários. As liberdades sentidas são relativas e é numa análise mais profunda sobre os contrastes existentes entre o dia (cinema, lanches ou gelados com os amigos, almoçar fora da escola) e a noite (discoteca, beber álcool, festivais) que se encontram limitações para quase todos os jovens.

A larga maioria afirma que os pais “ficavam preocupados” quando saíam à noite e não foi encontrado um caso em que a liberdade não fosse limitada pela “hora de voltar a casa”. Mesmo nos casos em que os pais não impunham uma hora máxima de regresso, o sentido de “responsabilidade” ou de “não quebrar confiança dada” era sentida pelos jovens.

É entre os jovens que sentiam menos liberdade que as restrições eram maiores: vários não podiam “ir a discotecas” ou simplesmente “sair à noite”. Outros podiam sair, mas não podiam beber “álcool” nem “fumar”, ou então não podiam ficar até “tarde”. Alguns não podiam ir a “festivais de verão” ou “sair da cidade” ou “andar sozinh[os] de transportes públicos à

noite”. Uma ou outra rapariga “não podia ir a casa de rapazes” e no caso dos jovens italianos alguns não tinham autorização dos pais para “andar de moto”.

Transições para a liberdade: conquistas, obstáculos, estratégias

Com mais ou menos condicionalismos ao longo dos anos de adolescentes, há um momento em que jovens entrevistados se sentem *mais livres*. Para alguns, a conquista de mais liberdade deve-se a momentos chave dos seus percursos: sair de casa ou mudar de cidade, entrar na faculdade, o divórcio dos pais, ter um namorado, começar a deslocar-se sozinho de transportes públicos, viajar ou ir de férias com os amigos ou ter multibanco pela primeira vez. Para a maioria, como Artur (E09), a liberdade foi mais um processo gradual do que marcada por um acontecimento específico, uma conquista gradual, feita naturalmente com cedências, entre os adolescentes e seus pais. Nesta conquista gradual, os discursos vão ao encontro da “confiança” que os pais começam a ter nos seus filhos e à “compreensão” de parte a parte.

É a partir “dos 14, 15 anos” que alguns jovens se começam a sentir mais livres, “durante o secundário”. A maioria, porém, tem o sentimento de ser mais livre a partir dos 17 anos, com a entrada na faculdade. À liberdade *conquistada*, os jovens associam várias emoções tais como sentir-se “leve”, “diferente do que conhecia”, “desbloqueado”, “a entender melhor os meus pais”, mas também “desconfortável”, “estranha” ou “adulto”.

Como se compreende na secção seguinte o dinheiro é um meio que permite dar corpo à liberdade a que os jovens têm acesso. Ainda que o dinheiro usado não seja o *seu*, é o que lhes permite exercer e completar a transição para a liberdade: como usam o dinheiro? Qual é o papel do dinheiro na vida dos jovens adolescentes? Estas perguntas orientaram a análise presente nos próximos parágrafos.

Ter, usar, pedir: “o meu dinheiro é o dinheiro dos meus pais”

A presença do dinheiro na adolescência é em quase todos os casos apresentado em contraste com o momento da infância. Se enquanto crianças o dinheiro ou não lhes era acessível ou servia, quase sempre, para pequenos gastos e pequenas poupanças, o dinheiro desempenha um papel bem diferente na vida dos adolescentes. O dinheiro a que têm acesso é, sobretudo, aquele que os pais ganham e lhes transferem sob a forma de mesada ou entregas não regulares de determinadas quantias. Em alguns casos, devido à importância este passa a ter nas suas vidas,

alguns adolescentes começam a trabalhar. De seguida discute-se o impacto de ter ou não acesso ao dinheiro, bem como a relação dos jovens com este.

Receber dinheiro: quem dava, quando e como recebia

Verifica-se uma continuidade em termos das fontes de acesso ao dinheiro. Estas não são muito diferentes daquelas que já existiam antes na vida dos jovens entrevistados: os pais, os avós, os padrinhos ou madrinhas e alguma família mais próxima. Além destes surge mais uma fonte: o dinheiro próprio, ganho por alguns jovens por meio da entrada no mercado de trabalho.

Luigi (itE01) “todos os meses” recebia do pai uma cifra, com o aviso de que esse dinheiro “tinha de chegar até ao final do mês”. À Patrícia (E17) era “sempre a mãe” quem dava o dinheiro. No caso de Sónia (E04) e de Salvatore (itE04) eram “eles [os pais], ou um ou outro, variava” quem entregava o dinheiro, todas as semanas. Sónia revela que a quantidade “eram uns trinta euros, porque eram cinco euros por refeição”, por dia, na escola. O dinheiro que os pais lhes davam tinha esse propósito: pagar os almoços. Por outro lado, Dário (E19) e Giorgia (itE03), não recebiam uma quantidade fixa de dinheiro. Eram também os seus pais quem lhes dava o dinheiro que tinham para gastar.

Os testemunhos relativos às fontes de acesso ao dinheiro mais frequentes nas entrevistas analisadas, identificam os pais dos adolescentes como os principais protagonistas. Ora em conjunto, indiferenciadamente, ora individualmente. As dádivas em dinheiro de outros indivíduos, familiares ou não, acontece esporadicamente e sobretudo em momentos especiais, como os aniversários, Páscoa ou Natal.

Em poucos dos casos analisados costuma ser o pai o único responsável por dar dinheiro aos filhos. No caso de Artur (E09), que vive apenas com o pai e cuja mãe está afastada há vários anos, vivendo noutra cidade, é o progenitor masculino quem entrega dinheiro ao jovem. Numa boa parte das práticas de entrega de dinheiro, as mães desempenham o papel principal, com exclusividade. Vários jovens explicam que é “sempre a minha mãe” ou que é “mais a minha mãe” a entregar-lhes quantias de dinheiro, seja porque os jovens lhes pedem directamente ou, como é exemplo Nuno (E21), porque a sua mãe “pergunta se [têm] dinheiro ou se [precisam] de alguma coisa”. Esta prática comum, tanto em Portugal como em Itália, pode ser reveladora do papel forte que as mães têm nos cuidados dos filhos, mesmo em idades adolescentes, nos países a Sul da Europa, onde o papel da família é tão presente e onde as mulheres continuam com a responsabilidade maior nos cuidados aos filhos.

Beatriz (itE02) conta que os pais, indiferentemente, lhe davam dinheiro à medida que ia precisando. O mesmo acontecia com Tiziano (itE13) que “quanto tinha necessidade dizia *mãe, preciso de dez euros*”. Tanto um como o outro não tinham um sistema de recepção regular de dinheiro. Não é que tivessem acesso ilimitado a dinheiro. Cláudia (E12), numa situação semelhante, esclarece que, apesar de pedir “conforme precisava”, não acontecia os pais “darem assim... 100 euros... davam só algum”.

Este modo de acesso ao dinheiro, não estruturado, propicia que alguns jovens tenham de encontrar estratégias para negociar as quantias que recebem, como bem ilustra o testemunho de Raquel (E20):

Bem... o dinheiro não é nosso, é dos nossos pais [risos]. Nós fazemos coisas que sabemos que, na perspetiva deles, não estão correctas. E portanto pode haver uma certa... uma certa tensão e... de alguma forma isso é bom porque até é uma forma deles controlarem o que é que nós estamos a fazer. Se eles não concordam que eu fume é natural que me deem dinheiro para eu fumar. Se quero fumar tenho de arranjar dinheiro de alguma forma. Que não tinha forma de arranjar... Ou gerir. Na altura, eu acho / a minha mesada era para aí 40 euros. Era assim uma coisa / mas depois a minha mãe... tipo... quando eram aniversários especiais / quando eram jantares não. Mas quando eram aniversários de amigos... Tipo, mesmo aniversários / a minha mãe até costuma gozar comigo: “ah, sempre tiveste amigas que fizeram anos para aí 4 vezes por ano”... porque quando eram aniversários ela dava-me dinheiro para eu ir.

Raquel E20

Pedro (E07) ilustra os casos de jovens que não recebem dinheiro com regularidade mensal ou semanal. No caso das famílias com mais dificuldades financeiras, em que um ou os dois pais estão desempregados ou numa situação laboral instável, os jovens recebem dinheiro “muito raramente”. O estudante de Belas Artes conta que “às vezes [os pais] davam dinheiro para comer no bar [da escola]; outras vezes... ia ao porta moedas da [sua] mãe”. Federica (itE05) também não tinha por hábito receber dinheiro na sua adolescência. No entanto, se fosse sair com os amigos os pais “lá davam algum”. A estratégia de Federica passava por pedir “o que achava que fosse justo e apenas o suficiente”. Jovens como estes ilustram como alguns adolescentes têm de ser construir estratégias na negociação parental para conseguirem aceder a dinheiro.

Outros casos de jovens sem mesada ou semanada surgem os testemunhos de Alice (E03) e Chiara (itE11) que, a partir do secundário, começam a “receber dinheiro” indiscriminadamente. Recebem com regularidade sazonal, mas quantias variáveis,

distinguindo-se da mesada. A classe social, mais favorecida financeiramente no caso de Alice, por exemplo, mostra uma prática diferente. Para a mãe de Alice, o dinheiro é muito importante, uma preocupação. Dava-lhe sempre dinheiro. Nas palavras da jovem de Direito, a sua mãe é “aquela pessoa” que está sempre a dizer:

“Ó filha, tu não podes andar sem dinheiro!” [pausa] ainda ontem me disse “tu não podes andar sem dinheiro na mala!” e eu “ai, mãe! ‘tá bem!” e então deu-me logo 5 euros para a mão: “toma lá! Faz a tua vida, mas toma lá 5 euros!” Porque eu já não tenho nada e eu estava bué “bem, olha, vou bazar”; e ela assim “tens dinheiro?”; e eu “não...”; “tu não vais sair de casa sem dinheiro” [a imitar voz estridente] e eu “ó mãe...”; “mas se acontece alguma coisa e tu não tens dinheiro!?” [a imitar voz estridente]; e eu “ok, ‘tá bem... dá-me lá 5 euros!”.

Alice (E03)

Apesar da importância que a família dá ao dinheiro *no bolso*, Alice nunca recebeu mesada ou semanada. Alice, como tantos outros jovens entrevistados, recebe o chamado *pocket money* ou “trocos” (pequenas quantias de dinheiro direccionado para o que precisa). Depois, “o que sobra” dos trocos no final do dia, Alice entrega à mãe que junta ao seu dinheiro e devolve sob a forma de “uma nota... de cinco euros, por exemplo”. Vão pedindo dinheiro “à medida do que [precisam]”; muitas vezes recorrem à negociação: em troca de boas notas na escola, conseguem dinheiro. Alice usava-o, por exemplo, para comprar um bilhete para um festival de verão.

Nem a classe social, nem a nacionalidade, o género ou a área de formação parecem associar-se ao facto de os jovens receberem ou não terem uma mesada. Relaciona-se mais com a forma como os pais gerem o orçamento familiar e com práticas não necessariamente pensadas. Pelo menos, quando questionados sobre o objetivo de terem uma mesada ou semanada, os jovens não sabiam identificar o motivo para essa atribuição. De tal forma que no caso de jovens, como Marina (E10), que não tinha por hábito gastar dinheiro, “quando recebia a mesada... os dez euros... não lhe fazia nada; guardava-os!”. Em casa de alguns jovens, como Gaetano (itE16) e Luísa (E18), a mesada (o dinheiro) significava um estatuto: “com a idade, aumentou um pouco”. Tanto Gaetano como Luísa começaram a receber mais dinheiro, pelo facto de serem mais velhos.

Gabriela (E26) ilustra alguns casos de jovens que já na adolescência sentiam necessidade de aprender, por si, a gerir o dinheiro a que tinham acesso. Conta que “a certa altura” pensou: “quero começar a poupar eu própria e a começar a perceber como é gerir o dinheiro ao longo do mês”. Então, pediu “uma mesada fixa” ao pai. Desde esse momento “até hoje”, gere o seu

dinheiro: “eu queria mesmo sentir o que é ter de gerir e se eu chegasse ao fim do mês com menos, então aí tinha de me adaptar também. Porque eu quis começar a aprender isso”.

Alguns jovens, revelaram com angústia que “nunca” tiveram uma mesada. Dário (E19), por exemplo “às vezes pedia dinheiro” aos pais e estes “nem sempre” lhe davam ou não davam a quantia de que ele precisava. “Diziam que já tinha gasto bastante e que *assim* estava bom”. Dário sempre concordou com os pais, ainda que “às vezes, dava *aquela* revolta”. Contudo, “no final das contas...quem manda são eles”. A necessidade de autogestão do dinheiro, começada a sentir por vários jovens na adolescência, é evidente também para aqueles que não recebem mesadas ou semanadas.

A adolescência é, pois, um marco que assinala uma transformação do modo como os jovens vivem a sua relação com o dinheiro. Nos momentos especiais, como as festividades da Páscoa, aniversários, mas sobretudo, o Natal, são confrontados com a evidência de uma transformação que não tem volta a dar: ser *mais velho*, significa *receber menos prendas*. Se na vida de todos os dias os pais têm um papel mais visível em termos das entregas de dinheiro, no Natal os familiares, como os avós e tios, ganham destaque.

Marina (E10) conta que na sua adolescência começaram a dar-lhe menos prendas. Diz que “já não era aquela coisa... Já não era criança”. Então, começaram a dar-lhe livros ou jogos para a consola. Se encara esta mudança com alguma naturalidade, o mesmo não acontece com Marta (E08), que enfrentou a redução das prendas com alguma resistência, essencialmente por uma questão de identidade própria: Marta não queria crescer, como se pode ler no excerto seguinte.

Não me lembro em que ano é que foi, mas sei que foi de um ano para o outro em que comecei... a ver que a minha irmã ainda estava no mesmo... nível em que eu estava no ano passado e eu que já estava noutro panorama... e não achei piada nenhuma! Porque eu não queria crescer! Ainda hoje não quero [riso]. Não gostava dessa ideia de responsabilidade e de [pausa]... Gostava / e vi que a minha irmã, que era pequenina, ainda recebia Barbies e recebia bonequinhas... e eu já recebia coisas sérias, tipo... cartões [prenda] não sei do quê... E... [risos] e não gostei nada. Fiquei muito triste! E os meus pais e a minha família não percebiam porquê... porque maior parte dos miúdos quer isto... chega a uma altura e querem ser crescidos e eu nunca quis. Continuava a receber e... para mim era uma coisa que... já não era com aquele ponto de vista que era quando eu era pequenina – do poupar, poupar, poupar... porque / mas era uma coisa que eu não estimava tanto. Porque... agora preciso muito mais do dinheiro; sou muito mais dependente dele. Mas na altura, todas as minhas necessidades básicas, da alimentação e... transportes e isso tudo era tudo

pago pelos meus pais. Portanto, o dinheiro da semanada que vinha para mim era apenas para lazer, para aquilo que eu queria. Portanto / e chegava-me sempre. Não precisava de mais...

Marta E08

Cláudia adolescente (E12) também começou a receber dinheiro no Natal, na adolescência. Os pais oferecem-lhe o que precisa ao longo do ano. Mas as avós passaram a dar “mais dinheiro [do que prendas], até porque elas já não sabem o que hão de escolher” para oferecer a Cláudia. Os casos de Marina, Marta e Cláudia exemplificam o conjunto de testemunhos que experimentaram a transformação na relação com o dinheiro patente nos momentos especiais que são as festividades.

Os pais continuam a desempenhar um papel particularmente importante na vida dos jovens que não trabalham. O dinheiro a que têm acesso durante provém portanto de duas fontes: o dinheiro dos pais, sob a forma de mesada, semanada ou outra (não regular), e o dinheiro dos jovens, fruto do seu trabalho. É sobre a segunda via de acesso que os próximos parágrafos tratam.

Alexandra (E11) começou a ganhar dinheiro com a venda de desenhos e banda desenhada. Experimentou uma nova sensação de liberdade na medida lhe este lhes permitu fazer o que queria, sem ter de pedir aos pais.

Outros jovens, sobretudo a partir dos 15 anos, começam a fazer pequenos trabalhos de Verão. Magda (E06), por exemplo, começou “a querer ter o [seu] dinheiro” por perceber que a mãe vivia com “restrições [financeiras]”, por sentir a vida de esforço e dificuldades dos pais. Os anos de adolescente permitiu-lhe “aliviar o sacrifício” feito pelos pais, por um lado, e, por outro, ter acesso ao que os pais não lhes podem oferecer. Nesta perspectiva, Magda trabalhou “todos os Verões” a partir dos 15 anos, não tendo começado antes porque a mãe “não deixou”.

José (E24) tem-se “dedicado ao desporto desde os 10 anos e aí a partir dos 15, 16 anos [começou] a dar aulas”. O “dinheirinho” que recebia “não era muito”, mas permitia-lhe não depender dos pais para gastos do dia-a-dia, ou saídas com os amigos; começou a “ter um bocadinho mais de autonomia”. Giancomo (itE10) começou “a ter dinheiro porque [começou] a trabalhar num restaurante”. Então, geria essa parte do dinheiro e “se fosse preciso” também usava o dos seus pais.

A sensação de maior autonomia ou sentimento de liberdade que ter o próprio dinheiro concedeu a estes jovens trabalhadores, ainda que alguns não a tempo inteiro, revela pistas para o crescimento da importância do papel do dinheiro, à medida que os jovens avançam no curso

de vida. Não ter dinheiro, ter pouco dinheiro ou ter de pedir dinheiro aos pais numa fase em que os usos do dinheiro aumentam pode ser um problema para alguns.

Usar dinheiro: em que se gastava

Chegada a adolescência, os usos do dinheiro modificam-se. Marta (E8) explica no seu testemunho que praticamente “já não era aquela coisa que quando era pequenina, de poupar, poupar, poupar...”. Como outros jovens, deixa de valorizar as poupanças porque “*agora é preciso muito mais dinheiro*”. Maria Rita (E13) e Guilherme (E28) representam os *poucos* jovens que mantêm activamente os mealheiros (como objecto) e os hábitos de poupança da infância. Maria Rita diz que a poupança “ainda dava para fazer” durante a adolescência “porque sempre [foi] muito poupada”. Normalmente, “quando queria fazer alguma coisa”, Maria Rita ia ao “cofrinho” onde guardava o dinheiro. “Dava sempre” para “guardar alguma coisa”. Guilherme (E28), “tirava o dinheiro” que sobrava e “punha no mealheiro” que usa desde criança.

Mesmo sem os mealheiros, a maioria de jovens que mantêm o forte hábito de fazer poupança ou de “juntar dinheiro”. Ainda que alguns ainda o façam “já era... era com vista em gastar”. Dário (E19) conta, “(...) por exemplo, se havia um mês em que gastava menos era porque no mês a seguir havia um festival qualquer”. De facto, uma parte significativa dos jovens “gastava até ter” dinheiro, sem vista numa poupança. Veja-se o exemplo de Alexandra (E11) que afirma: “Gosto de me deixar levar. De ir na onda! Tipo, se estiveres bem e a sentires bem, epá! Gasta!”. Patrícia (E17) conta que “havia momentos em que precisava de menos dinheiro... mas também não tinha assim um gasto [muito elevado]”. Nas vezes em que se “excedia” e tinha “gastos... muito exorbitantes...” a mãe “punha um travão”.

Uma outra parte dos jovens entrevistados, como Ana Catarina (E05) tinha pouco acesso ao dinheiro, como já acontecia na infância. Contam que os seus gastos “não mudaram muito”. A jovem trabalhadora de Belas Artes conta que muitas vezes “queria ir ao cinema... [no entanto] não ia porque não havia dinheiro para tal”. Assim, mesmo não utilizando o mealheiro da infância, recorria à poupança como estratégia para conseguir fazer o quer queria. Relembra que se queria sair para ver um filme “andava ali tempos e tempos [a poupar] ou então... bem, era raro ir ao cinema”.

O caso de Ana Catarina ilustra também como os adolescentes transitam para um momento das suas vidas em que o dinheiro ganha importância pelo facto de haver maior necessidade de gastos. O modo como os jovens o usam o dinheiro não é muito diversificado.

Durante a infância, ainda que os jovens usem pouco dinheiro, aplicavam-no com maior diversidade e os usos eram mais singulares. A lista é menos exaustiva na adolescência, uma vez que os jovens fazem quase todos *o mesmo*. Jantares ou almoços com amigos, sair à noite, bebida e cerveja, festas, festivais, banda desenhada, livros e revistas e, como Ana Catarina, cinema.

As saídas para “diversão” e “lazer” são as mais comuns. Então, quando as famílias têm dificuldades em acompanhar o ritmo das actividades dos jovens, são estes quem sofre a pressão dos pares. Artur (E09) explica que devido ao pouco dinheiro que o pai tinha, “usava muito pouco para a [sua] diversão”. Então, o namorado de Artur “chateava-se” e interrogava-se “por que é que toda a gente tem dinheiro para se divertir e tu não?”. Artur conta, entristecido, que o namorado, pertencendo a uma família mais abastada “não o compreendia” e achava que o pai de Artur o “castigava” devido à homossexualidade. Mesmo assim, e apesar de ter uma relação complicada com o pai, Artur “sentia que pedia muito dinheiro” ao pai... “sentia que ele estava a fazer um esforço. Então tentava não pedir” tanto dinheiro e começou a trabalhar.

Para aqueles, como Artur (E09) e Ana Catarina (E05) cujos pais dificilmente financiavam este tipo de actividades, a entrada ao mercado de trabalho é uma mola que lhes permite não só *gastar* mais como *fazer* mais:

(...) quando comecei a trabalhar eu vi que podia fazer isso. Não estava todos os meses a ir ao cinema, mas comecei a fazer certas coisas a que eu antes não tinha acesso. Até para comprar roupas! Não é que eu me vestisse à pobretanas, mas há coisas que nós gostamos que sejam nossas e não gostamos de partilhar e esse tipo de coisas só aconteceu quando comecei a ter este poder de compra, este caso por estar a trabalhar e receber esse ordenado. Não que eu recebesse muito porque não recebia. Eram uns 300 euros, mas eu era muito poupadinha.

Ana Catarina (E05)

A identidade visual, o vestir e calçar, já presente no discurso de Ana Catarina, é desenvolvido por Alexandra (E11) que expressa que os seus principais usos do dinheiro eram em compras de “objectos que ajudassem a definir a [sua] identidade visual, fosse roupa... ou outra coisa de vestuário, malas, rimmel... pequenas coisas que para [a jovem] faziam diferença”.

Outros tipos de gastos são relativos às “saídas à noite” e a “vícios”. A partir dos 14 anos, os jovens começam a sair com maior frequência com os seus amigos. Seja em casa de amigos, em bares ou discotecas, as “festas” e as “bebidas” representam um dos principais gastos. Benedetta (E26) explica que “hoje em dia os jovens saem muito, pronto, bebem muito...”. O caso de Raquel (E20) é exemplo de como a gestão desse dinheiro, gasto para “coisas que ainda

por cima não eram legítimas” aos olhos dos pais, nem sempre era fácil. Raquel tinha de gerir bem o dinheiro que os pais lhe davam porque começou “a ter mais gastos, com o tabaco”. A este respeito, Guilherme (E28) afirma que foi quando começou “a gastar em tabaco e fumos” que deixou de conseguir poupar porque “o tabaco é caro [risos]”. Começou a “gastar muito dinheiro”. Ainda assim, o dinheiro que já tinha nas suas poupanças nunca foi tocado: “nunca ia buscar dinheiro para vícios às poupanças”.

Por fim, encontram-se as despesas do dia-a-dia entre os gastos comuns: o *pocket money* – aquela “nota” que os pais vão dando ou os trocos que sobram do “almoço e ficava para o outro dia” ou, nas palavras de Marta (E08) “aquele dinheiro à mão e para as banalidades do dia-a-dia”.

É nos discursos sobre gastos e usos do quotidiano que as entrevistas revelam alguma gestão do dinheiro praticada pelos jovens. Destacam-se aqui o exemplo de Marina (E10) e o de Francisco (E22). A estratégia de Marina passava por “emprestar dinheiro” à mãe, quando “houvesse algumas dificuldades e [a mãe] precisasse de dinheiro”. Entre mãe e filha havia o acordo implícito de uma troca com valor acrescentado, como explica Marina: “Ela dizia-me do género ‘olha, empresta-me lá cinco euros e eu depois devolvo-te’. E devolia-me dez [euros] [risos]”. Para a jovem este “era um excelente negócio”. Assim, Marina juntava dinheiro para os seus gastos, ultrapassando as dificuldades económicas que, afinal, tinha no seio da família. A estratégia de Francisco (E22) passava por “dividir o dinheiro mais ou menos em três... três partes. Uma parte era automaticamente para o banco. Outra parte para gastar... e a terceira parte era o que chamava a zona cinzenta que... se precisava de gastar, usava aquele. Se não precisasse, o que sobrasse ia para... para o banco. O dinheiro que tinha era para gastar essencialmente em porcarias. Revistas, chuteiras... hum... nos treinos quando íamos depois jantar e íamos almoçar, pronto”.

Em suma, os gastos aumentam durante o período da adolescência. Com esse aumento, há a necessidade de os protagonistas terem acesso a mais quantidade de dinheiro para fazer face às novas despesas que têm. Em relação à infância, o dinheiro é gasto de forma mãos igual entre os adolescentes e iniciam-se prática de gestão. Diversificam-se ainda as fontes: ao dinheiro dos pais junta-se o próprio ganho pelos jovens.

O multibanco e os “trocos”: diferenças culturais no uso do dinheiro

A forma como o dinheiro é usado pelos jovens varia segundo a nacionalidade na sua *materialização*. Se para os portugueses o dinheiro significa um meio *virtual*, raramente visível,

sob a forma de transferências bancárias e pagamentos em cartão, já no caso dos italianos o dinheiro é sempre concreto e físico: são as moedas e as notas.

Esta diferença cultural foi sentida pela investigadora mesmo antes de aplicar as entrevistas, aquando da sua adaptação à vida rotineira em Roma. No dia-a-dia, não é tão comum fazer pagamentos com o multibanco como em Lisboa. Esta questão, que começou por passar despercebida, rapidamente emergiu nas primeiras entrevistas e é confirmada com uma das informantes-chave com quem a investigadora manteve contacto em Roma: “o normal é usarmos dinheiro²²”, pode ler-se nas notas de campo apontadas. A este respeito Tiziano (itE13) esclarece durante a entrevista que “em Itália não é costume pagar com o cartão [bancário]. Preferimos dinheiro... É um uso muito habitual em Itália. Posso pagar com cartão, mas é muito raro. Prefiro levantar”. Tiziano esclarece que o “*normal*” é, por exemplo, “levantar o dinheiro à sexta-feira (...), uns duzentos euros” que se vão gastando nos dias seguintes, em “notas ou moedas”.

Não é, pois, de estranhar que os jovens italianos comecem a usar o multibanco mais tarde quando comparados com os portugueses. Nestes, a idade em que os adolescentes têm e usam pela primeira vez a conta no banco ou um cartão à ordem varia entre os 13 anos e a entrada na faculdade, por volta dos 17, 18 anos; sendo que a maioria tem o cartão pela primeira vez durante o secundário. Por outro lado, a grande parte dos adolescentes italianos não tem uma conta bancário nem cartão multibanco. Gabriele (itE15) é um deles: “nunca” teve multibanco e os seus pais “davam só em dinheiro”. Outros, como Serena (itE14), dizem que “até hoje nunca [tiveram]” cartão à ordem. Vários começam a ter acesso à conta apenas “quando [entram] na faculdade”. Identifica-se apenas um caso em Itália, o de Luigi (itE01), trabalhador estudante desde a adolescência, que quando começou “a trabalhar... a ganhar algum dinheirinho.... [começou] a metê-lo no banco”.

De facto, a conta bancária constitui um marco de viragem na relação dos jovens (portugueses) com o dinheiro, uma etapa na transição para a independência dos adolescentes portugueses. Em contraste, existe muito pouca informação nos discursos recolhidos em Itália sobre estas práticas com uma conta bancária ou cartão multibanco. O comum – e de certo modo equivalente – entre os italianos é haver uma conta nos Correios (*alla posta*). Conta essa que uns usam como poupança, outros como conta à ordem, para depósitos e levantamentos quotidianos, como acima testemunhado por Tiziano (itE13).

²² “*Il più normale è contanti*”, registado em Novembro 2015, no diário de bordo, depois de uma conversa com um dos informante-chave da investigadora durante uma visita à Academia de Belas Artes, em Roma.

Alguns jovens, desde que nasceram ou ao longo da infância, têm uma conta no banco (*vide* “a conta de bebé”, no capítulo anterior). O acesso a essa conta é quase sempre feito durante a adolescência. Alguns, como Ana Catarina (E05) usam esse dinheiro de poupanças para pagar a carta de condução. Outros, para viajar. Muitos mantêm a conta como um instrumento de poupança, onde guardam o dinheiro que recebem, por exemplo, nos anos, como Carolina (E02). Nestes casos, são os próprios jovens que fazem a gestão, fazendo os seus depósitos e controlando os gastos.

Por outro lado, existem vários jovens cujos progenitores – ambos, apenas o pai ou, mais frequentemente, só a mãe – fazem transferências de quantias maiores ou menores de dinheiro para os gastos do dia-a-dia, que os jovens vão levantando à medida que precisam. Além das despesas quotidianas, um dos usos (ou recursos) à conta bancária diz respeito a “emergências” que possam surgir. Carolina (E02), começou a ter uma conta jovem no banco quando entrou para o 11.º ano. “Nunca andava com dinheiro”. Então “só pela questão das emergências” porque “podia surgir alguma coisa”, a mãe achou “melhor” andar com um cartão, transferindo quando a jovem precisava de dinheiro.

Por fim, outra forma no uso do cartão entre os portugueses durante a adolescência é a que Marta (E08) partilha: quando “preciso de comprar uma coisa... mais cara que o normal... do género, uma coisa que passe os 20 euros (...) [então] talvez use o cartão. Talvez!” Para vários jovens, o cartão multibanco é uma alternativa ao dinheiro-físico quando se trata de compras mais avultadas (com a subjectividade aqui necessariamente presente). “É para coisas sérias, coisas mais importantes”, acrescenta Marta (E08) rematando que “depois aquele dinheiro à mão é para as banalidades do dia-a-dia, tipo os almoços...”.

Relação com o dinheiro: “Comecei a ver a importância que o dinheiro tinha”

O aumento significativo do uso do dinheiro é fruto das “exigências diferentes” da vida dos adolescentes. A “passagem para o euro” é uma das mudanças que vários jovens identificam como o “início” da tomada de “consciência para a importância do dinheiro”. Federica (itE05) conta que “a passagem das liras para o euro foi uma coisa drástica para nós! De repente, de mil liras tínhamos um euro e não podíamos comprar quase nada...”. Para Federica este foi um *marco* que assinalou “uma relação seguramente diferente” com o dinheiro.

É no momento da adolescência que jovens começam a atribuir “valor ao dinheiro”. Alguns, como Giorgia (itE03) “até [ser adolescente] nem conhecia nem tinha dado valor... mas também gastava... só que acho que não pensava. Não sabia... acho que [quando somos crianças]

é uma coisa que nem nos passa pela cabeça!”. Neste sentido, para muitos a relação com o dinheiro passa pela aquisição de um sentido de “responsabilidade”, como Sofia (E16) explica no excerto que se segue:

(...) acho que foi importante ter essa... responsabilidade cedo. Para ter noção... imagina, eu tinha muitos colegas meus que tinham / eu tinha uma amiga minha que recebia 40 euros por semana. Aquilo para mim foi assim “fogo! 40 euros por semana? Quem me dera”, pensava eu. Estava rica! O que eu pensava era: “estava rica!” com o dinheiro que eu ia juntar! Já nem era tanto! E ela gastava-o todo. Eu acho que é: como ela sabia que ia ter aquele dinheiro garantido não se preocupava se quer. E muitos que se calhar não tinham muito dinheiro, mas gastam todo. Não pensam se quer em guardar. E eu acho que é importante desde cedo ter responsabilidade e saberes: “ok, tens 200 euros mas se gatares vais deixar de tê-los. Portanto, vê bem onde é que vais gastar”.

Sofia (E16)

As dificuldades que algumas famílias passam são um dos factores para a tomada de consciência da importância do dinheiro mais precocemente, quando se comparam com famílias financeiramente favorecidas. No caso de Magda (E06) a mãe “às vezes estava a fazer um esforço para lhe dar” dinheiro e, por isso, a jovem “não gostava de aceitar, porque sabia que lhe fazia falta [à mãe]”. Assim, ganhou uma certa responsabilidade pelo dinheiro, quando o tinha: “levava o almoço de casa, o lanche... não havia necessidade [de gastar]. Não havia necessidade nenhuma de estar a gastar o dinheiro num doce ou noutra coisa”. O mesmo acontecia com Artur (E09) que “evitava pedir” por saber que o pai “ia fazer aquela coisa do *[suspiro] pois, está difícil...*”. Como Artur “não queria ver aquela cara do “[suspiro] pois, está difícil...” não pedia dinheiro.

Qual é, então, o papel do dinheiro durante a adolescência? Que significados atribuem os protagonistas ao dinheiro que *têm* ou *não têm* quando são adolescentes? De que forma é que o dinheiro pode representar um elemento importante na construção de identidades juvenis e contruir para a aquisição de maior liberdade face aos pais? Na próxima secção procuram-se respostas para estas interrogações.

Papel do dinheiro: significados, identidade, liberdade?

Os testemunhos permitiram encontrar pistas que revelam o papel que o dinheiro deve ao longo da adolescência dos entrevistados. O dinheiro reveste-se de significados,

desempenhado um papel social nas interações do dia-a-dia, com especial destaque no relacionamento com os pares.

Neste sentido, para alguns, como Arianna (itE23), o dinheiro representava “um problema” na medida em que “na relação com os amigos era preciso ter uma disponibilidade” económica que a sua família não tinha. A mãe “controlava-[a] muito”. Na altura, além das dificuldades que já tinham começado a achar que as amizades da filha eram “algo estranhas” e por isso, “para não sair à noite”, o limite que a mãe impunha “era o dinheiro”. Através da relação com o dinheiro, Arianna (itE23) diz que viveu momentos “bastante duros”. No seu caso era um obstáculo para se sentir livre.

Ao contrário de Arianna, Patrícia (E17) sentia-se “uma privilegiada”. Tinha noção de que “nem toda a gente tinha possibilidades”. Ainda assim, o dinheiro era uma meio de comparação com os seus amigos. Patrícia tinha “uma amiga que tinha tudo”; conta que, “às vezes, ela só estava a pensar e as coisas já lhe tinham caído nas mãos”. Outras não. Ou porque não tinham dinheiro ou porque tinham mais dificuldades”. Patrícia (E17) representa um conjunto de jovens que sempre tiveram “tudo” o que queriam. “Bastava-[lhes] pedir” aos pais e “eles davam”. Por este motivo, Patrícia considera que “não [teve] uma relação com o dinheiro”. Para ela, tal como para outros, o dinheiro “era banal” e não era “uma coisa em que se falasse” dentro da família.

Independentemente da situação financeira das famílias de origem, o dinheiro “permitia fazer coisas”. Dário (E19) começou “a sentir que precisava [de dinheiro] ou para sair (...) [um] para táxi”. Conta que “a primeira grande recordação que eu tenho assim mesmo de precisar do dinheiro era para o táxi. Porque assim a nível de contas com os amigos, aquilo nunca saía muito caro a ninguém. Eram... dez euros. Dez, doze. E lembro-me de pensar “eu não posso gastar mais! A minha mãe deu-me uma nota de 20”, não dava para duas vezes. E penso “não posso estar a gastar mais” e então aí percebi: é preciso dinheiro [riso].” Em casos como o de Dário, o dinheiro era uma ferramenta para exercer a liberdade.

Mesmo os que não se sentiam mais livres através do dinheiro, apercebem-se de que o dinheiro é um meio para praticar a liberdade. Ana Catarina (E05) via que não era “tão livre por causa de estar condicionada em termos monetários” e afirma que “não gostava dessa sensação”. No colégio privado que frequentava durante a adolescência, “eram *todos* pessoas de bens e que tinham muito, muito dinheiro... tinham mesadas e tinham tudo... eram pessoas que não tinham problemas, nesse aspecto”. Ana Catarina (E05) conta que os seus colegas “tinham dinheiro para tudo e que acabava por haver uma distinção”.

Assim, *ter dinheiro* na adolescência significa para muitos jovens “[sentirem-se] igual” aos outros. *Ter dinheiro* “era muito importante”. Não tinham de “dar explicações” aos amigos, podiam “ter *aquela* roupa” ou um “telemóvel melhor”. Deixava-os numa posição “mais confortável” perante os outros. E, ao mesmo tempo, era o dinheiro que permitia “ter autonomia”. Para Henrique (E14) o dinheiro teve “um papel libertador” na medida que “possibilitava fazer o que queria”, mas dentro das regras dos pais.

Vários jovens dizem que os pais deixavam fazer *tudo*, mas que não podiam “sair da cidade”, nem “ir à discoteca” ou “beber álcool” ou “fumar”. De facto, a lista de limitações que resulta da análise horizontal das entrevistas é longa, sobretudo para as raparigas: “não podia andar sozinha”, “não podia andar sozinha de táxi à noite”, “não podia andar de transportes sozinha”, “não podia sair até tarde”, “sair à noite com os amigos”, “ir para casa de rapazes”. Sofrem têm uma nítida limitação em termos de liberdade na adolescência quando se comparam com os seus companheiros masculinos.

A este respeito, Dário (E19) diz que a maior liberdade de tinha em relação à sua irmã “tem muito a ver, quer se queira, quer não” com o facto de ser rapaz. “Normalmente”, acrescenta, “quando se é rapaz, pronto, ficar a dormir fora, está tudo bem. Impecável. Com as raparigas é diferente”. No caso das jovens que tinham mais liberdade, o facto de terem irmãos ou irmãs mais velhas, parece ser um factor importante. Carolina (E02) explica que teve “muito mais liberdade do que os [seus] irmãos por ser mais nova....”.

Assim, se por um lado o dinheiro “abriu portas para novas experiências”, como “ir às piscinas”, “ir a festivais de Verão”, “jantares” e “começar a sair”, à medida que se aprofundam os discursos sobre a liberdade, deparamo-nos com contradições que revelam que o dinheiro não é o principal indicador para se compreender a aquisição de liberdade por parte dos adolescentes. Com ou sem dinheiro, e ainda que muitos afirmem que podiam fazer “tudo o que queriam”, a confiança que os pais depositam nos filhos é determinante. Em suma, ainda que uma grande parte os jovens se identifique com o sentimento de liberdade, na prática, vivem uma liberdade condicionada pelos pais.

Por outro lado, e como referido, a conquista da liberdade pelos adolescentes é na esmagadora maioria casos gradual, como aconteceu com Carlo (itE12) a quem “pouco a pouco” os pais foram deixando chegar mais tarde a casa. A conquista de liberdade foi “uma coisa natural”, pelo facto de “amadurecer”, “ter indo crescendo” e, por isso, os pais “perceberam que não tinham de andar tão em cima” deles. Francisco (E22) conta que os pais se aperceberam de que ele “conhecia os sítios” e que os pais “assumiram que já tinham capacidade de decisão”. Outros, alcançaram maior liberdade através de estratégias como mostrar que eram “mais

responsáveis”, capazes de “negociar”, conquistar a “confiança” dos pais, “ter boas notas” e “ser bom aluno”. Alguns limitaram-se “a ser [eles] mesmos”. Vários só se sentiram verdadeiramente livres ou terem “começado a trabalhar”, mesmo que através de biscates ou “trabalhos de Verão” mas, sobretudo, ao “entrar para a faculdade”. A entrada no ensino superior revela-se efectivamente uma etapa fundamental neste processo. É nesse momento que muitos se sentem “livres”, “autónomos” e “mais independentes”, como o próximo capítulo abordará.

Capítulo 6

“A LIBERDADE DE CONHECER O MUNDO”. Entre o ensino superior e a transição para a vida adulta

Nas próximas páginas discute-se o papel do dinheiro e das experiências de vida relativamente ao momento *actual* que os protagonistas estão a viver²³: o ensino superior. Alguns dos entrevistados estão no 2º ano da licenciatura (ou mestrado integrado), outros no 3º ou 4º ano. Alguns deles são finalistas, estando no último ano de terminar curso. Um número muito reduzido está inscrito no 1º ano, mas tendo já frequentado um outro curso superior, de uma distinta instituição.

Os discursos analisados não são propriamente dissonantes quando, numa análise horizontal, se procuram diferenças com referência ao ano do curso que cada um frequenta. O tipo de experiências e vivências são relativamente equivalentes, com um grau de diversidade relacionado com outras variáveis que não o “número de anos no ensino superior” como, aliás, já se avançou no Capítulo 3. A análise horizontal revela-se útil por permitir ir além da mera reprodução dos discursos que, verticalmente, se revelam tão ricos em singularidades e através

²³ Recorde-se que os dados foram recolhidos entre o ano 2014 e 2016, pelo que os discursos devem ser situados nesse contexto socioeconómico tanto em Portugal como em Itália.

das quais há a tentação de se perder uma visão mais ampla. Assim, no seu *ofício de socióloga*, a investigadora procurou articular essas experiências e vivências partilhadas pelos protagonistas, de forma tão específica, com a estruturação social das memórias recentes. Deixa-se espaço suficiente para os aspectos particulares, raros e, no fundo, fora da *norma* encontrada na generalidade dos discursos, como Lahire (2005) sugere, mas se esquece o papel do contexto social, familiar, cultural, fundamental para a perspectiva sociológica em que esta investigação se inspira.

Na oscilação entre o *individual* e o *social*, o capítulo tem como objectivo compreender qual é o papel do ensino superior, tal como Dubet (1994) define o conceito de “experiência escolar”, em termos dos seus efeitos ao nível da construção da autonomia, da transição para a vida adulta e da relação com o dinheiro.

Especificamente, procura-se explicar como é que os protagonistas vivem ou não a *liberdade e independência* face às relações parentais. Nesse sentido, variáveis como o género, a nacionalidade, a residência – isto é, o facto de os jovens viverem ou não na casa de origem²⁴ - são importantes de considerar, estando por isso presentes ao longo da análise que se segue. Com o mesmo grau de importância surge a *classe social*²⁵ a que os jovens pertencem. Se até aqui estas variáveis não revelaram propriamente ter um efeito nos discursos captados, no momento da entrada no ensino superior tornam-se pertinentes para a diferenciação em termos das escolhas e tomadas de decisão, influenciando modos de ser, estar e sentir.

Assim, numa primeira parte, procura-se compreender os efeitos do *ser universitário* na transição para a vida adulta. Mais do que definir ou caracterizar percursos (como se faz no capítulo 7), a análise conduz à identificação da percepção de *si mesmo*, de um ponto de vista identitário, em que o jovem se apresenta à investigadora, como *ser que é* e *que não é*.

O capítulo tem ainda o segundo objectivo de compreender as relações dos jovens com o dinheiro e identificar o papel que este tem no *actual* momento que os entrevistados vivem. É de salvaguardar que se até aqui os relatos foram feitos em *retrospectiva*, o discurso dos protagonistas é agora focado no *presente*. A partilha de experiências é feita com base em

²⁴ Por “casa de origem” entende-se o local onde habitualmente os jovens viveram até ao momento em que ingressaram no ensino superior, seja a casa dos pais (mãe e pai; mãe ou pai), a casa dos avós (maternos ou paternos) ou outros familiares (tios, irmãos).

²⁵ A classe social é aqui considerada através de *aproximação empírica*, definida por meio da profissão e nível de escolaridade, tanto dos pais como dos avós dos protagonistas.

representações e em memórias muito recentes²⁶, quando comparado com o período da infância ou da adolescência, temas dos dois capítulos anteriores.

O capítulo está organizado em quatro grandes tópicos: (i) o das escolhas, que atribui à universidade, no seu sentido lato de ensino superior, o papel de *bilhete de acesso* para o mercado de mercado; (ii) o ser universitário enquanto momento de adaptação, (novas) vivências e experiências; em que (iii) dois universos porosos ganham particular relevância no processo de *iniciação* à transição para a vida adulta – o ensino superior e o mercado de trabalho; e, finalmente, (iv) o do papel do dinheiro na vida *presente* dos jovens entrevistados.

Escolhas... a universidade como *bilhete de acesso* para o mercado de trabalho

Todos os percursos têm o seu início. São duas as principais motivações referidas pelos protagonistas quando questionados sobre o motivo pelo qual decidiram entrar no ensino superior. Por um lado, identificam motivações de natureza interna, como querer muito “tirar um curso” (seja em geral ou um curso determinado, como Medicina ou Direito), o gosto pelo estudo (referido por estudantes de Medicina ou Direito), ou o facto de quererem “ser alguém”, como Ana Catarina (E05) confessa:

Porque eu... / se calhar vai ser um bocado estranho eu dizer isto... mas eu sempre quis ser alguém. Pronto. E sempre quis ter uma formação superior. Eu sempre tive a hipótese de carreira militar, mas como aconteceu a tal situação de eu ter a artrite eu tentei ver as coisas de outra maneira. Aquilo ficou um tempo... foram uns tempos difíceis! Eu a pensar o que é que eu queria seguir... então, eu acabava por fazer o quê? Naquele ano em que estive parada a fazer melhorias e a inscrever-me a, a ser... hum, autodidata para alguns exames, a algumas disciplinas que eu nunca tinha feito... o que eu acabei por fazer foi: a minha irmã estava aqui na faculdade. Eu vinha com ela aqui para as aulas. Então acabava por fazer os trabalhos com ela / os trabalhos por ela, neste caso. Hum, então acabei por / sempre / nunca foi uma coisa que eu pus de parte.

Ana Catarina (E05)

Ainda entre as motivações internas, vários jovens apontam como razão para continuar os estudos ao nível do ensino superior o facto de quererem “preparar o futuro”, alguns sob

²⁶ Essas memórias têm uma aptitude temporal máxima de até 3 anos, coincidente mais com o presente, do que com o passado. Se se quiser, pode-se aqui aplicar a noção de “extended present” de Helga Nowotny (2005) não o futuro, como a autora originalmente o faz, mas ao passado.

influência de alguém, como Alexandra (E11), estudante de Belas Artes, que recorda que a mãe “sempre” lhe disse que se tirasse “um curso superior” teria “mais oportunidades”. O mesmo motivou Beatrice (itE02) e Giorgia (itE03), duas estudantes de Direito, que acreditam que o ensino superior lhes dará uma “melhor perspectiva de vida”. Por sinal, encontra-se uma *genderização* desta motivação. João (E27) é o único estudante do género masculino, entre cerca de 20 testemunhos de portuguesas e italianas, a acreditar que “sem estudos não se vai a lado nenhum” e que é o ensino superior que pode atribuir “competências” e “ensinar a viver... em ambientes diferentes”.

Por último, um testemunho de Nuno (E21) identifica mais uma motivação de natureza interna. Nuno “queria sair de casa”. O jovem de Belas Artes repetiu o 12.º ano e aproveitou esse “tempo para reflectir sobre a vida”, para pensar “se realmente queria ir para a faculdade”. Uma das conclusões a que chegou é que “estava saturado” de viver na mesma cidade onde cresceu, no centro interior de Portugal: “queria sair para Lisboa”. Foi uma decisão ponderada e estratégica para sair da “casa da [sua] mãe”, dando início a uma nova etapa de vida, explica o jovem.

No leque das motivações externas para entrar no ensino superior, encontra-se a pressão de alguém: o pai, a mãe ou ambos, um amigo ou familiares em geral. O caso de Pedro (E07) também se enquadra nas motivações externas. O jovem estudante de Belas Artes afirma que “não queria entrar” para a universidade, mas, como é possível ler de seguida, acabou por ceder à forte vontade dos pais:

Na verdade, eu, na altura, não queria entrar. Mas chegou o momento do 12.º [ano] e tive de decidir o que é que... / concluí o 12.º ano num curso profissional... e... terminei o curso e tinha a possibilidade de ir fazer um estágio profissional... numa empresa porque a faculdade / a escola dava essa possibilidade... só que... pronto, na altura o meu pai... o meu pai e a minha mãe, mas mais o meu pai... Eles fizeram uma espécie de pressão... de “ah e tal... o superior::r... tens um canu::do” e não sei quê, não sei que mais. Na altura, em 2008, não sei... Acabei por me inscrever (...)

Pedro (E07)

Além destas motivações internas ou externas, alude-se a uma *ordem natural das coisas*: os jovens colocam o ingresso no ensino superior como adquirido. Uma escolha evidente e não questionável. Um largo conjunto de estudantes das três áreas de formação, de ambas as nacionalidades e dos dois géneros, afirma, como Luísa (E18) que “nunca houve a ideia de

acabar o secundário e ir trabalhar... (...) acabas o secundário; ...faculdade”. Carlo (E12) completa este raciocínio dizendo que o pai lhe propôs um *ano sabático* “para viajar”, mas que, no entendimento do Carlo, “não há tempo a perder... Quando se acaba o liceu... é automático ir para a universidade. Nem estava a ver mais nada!”. Também Serena (itE14), estudante de Direito, diz que não se imagina a “começar já a trabalhar...” e que as coisas devem ser feitas “calmamente, passo a passo; todas as etapas com critério, sem apressar nenhuma”.

Ser universitário: adaptação, vivências e experiências

De facto, ser estudante universitário é uma etapa na vida. Mais do que um mero marco ou “turning point”, de acordo com os conceitos da teoria do curso de vida proposto por autores como Clausen (1998), é uma verdadeira experiência, vivida de forma muito intensa pelos protagonistas. O evento de *ser universitário* é um *redireccionamento*, característico dos “momentos de viragem biográfica”.

A este respeito, Clausen (1998:204-5) afirma que “leaving home and being on one’s own sometimes was mentioned in connection with starting one’s occupational career, sometimes in terms of going off to college, sometimes in terms of simply moving out of the parental home, but always with the emphasis on having become a more or less autonomous person for the first time”. Como adiante se verá, é exactamente neste sentido que muitos discursos são expressos.

Além disto, o mesmo autor refere que é muito frequente os entrevistados referirem-se não tanto a uma mudança grande na sua vida, mas “in terms of changing attitudes in feelings or personal development” (Clausen 1998:205) . Ora, no caso da entrada no ensino superior, o que esta investigação revela é que as duas coisas coexistem: tanto há uma grande mudança na vida dos protagonistas, como neste momento das suas vidas surgem reflexões, atitudes e comportamentos concretos, e sentimentos e picos de grande desenvolvimento interno. Note-se, no entanto, que os temas que de seguida serão abordados resultam da interpretação da investigadora. Os protagonistas não foram questionados directamente sobre a *universidade* ser ou não um momento de viragem. A pergunta que dá origem aos discursos que se seguem foi tão ampla como possível: *como é que foi a experiência de entrar na universidade?*

Ao procurar-se explicar a experiência de *ser universitário*, pela voz dos protagonistas, os termos de “experiência social” e de “experiência escolar” surgem como conceitos sociológicos fundamentais. A respeito do primeiro, François Dubet (1994:93) escreve que “a

experiência social [pode ser] definida pela combinação de várias lógicas de acção”, associando-lhe conceitos como a heterogeneidade, pluralidade, subjectividade e ambivalência.

De facto, essa ambivalência é notória ao longo dos discursos, sobretudo quando se considera uma análise vertical. Em diversas entrevistas compreende-se como a *experiência social* não passa de uma forma de construção da realidade que oscila entre “uma maneira de sentir” – na sua vertente “irracional”, fiel à “história particular” dos protagonistas – e “uma maneira de construir o real” – numa vertente “cognitiva”, a partir “do entendimento e da razão” (Dubet 1994:93), mais racional, que permite aos entrevistados construir a sua realidade.

O caso de Dulce (E01) ilustra esta dualidade da experiência *relatada*. Para a jovem de Direito, a experiência de *ser universitária* foi, por um lado “um choque”, “muito mau” (vertente individual), à qual se acabou por adaptar, tendo contribuído para se sentir mais adulta e crescer (vertente racional).

As experiências dos jovens, enquanto estudantes do ensino superior são marcadas, como o caso que acabou de ser relatado, por um momento extremamente intenso em termos de adaptação à nova realidade no seu percurso de vida. De seguida, encontra-se um diálogo a várias vozes que revela como esse fenómeno da adaptação é tão rico quanto diverso, em termos de emoções e de estratégias criadas pelos próprios para ultrapassar esse momento.

Experiências de ser universitário: diversidades e adaptação a um novo quotidiano

O ensino superior é um “marco importante na vida” dos protagonistas desta investigação, revelando-se uma experiência de aquisição de “liberdade”, conquista de “responsabilidade”, possibilidade de “compreender o mundo” e de “mudança”.

O primeiro momento de confronto com a realidade do ensino superior é descrito como “complicado” por quase todos os entrevistados. Caso a caso, as vivências no primeiro ano na *universidade*, revestem-se de partilhas heterogéneas e mesmo contrastantes.

À excepção de Alice (E03) e Henrique (E14), que não sentem que este momento tenha sido uma “grande alteração” nas suas vidas, os restantes protagonistas assumem que a entrada no ensino superior foi um “marco muito importante”. Alice (E03) diz que “não senti[u] muita diferença” quando entrou para a universidade. Afinal, “estava mais perto de casa, a cinco minutos de carro, o que era bom”. Mas tomemos estes exemplos que destoam. Alice diz ter sentido “mais liberdade nas aulas” e que “foi aí que senti[u] muito mais diferença”. Para tal contribui o facto de desde “sempre” ter frequentado um “colégio privado, onde haviam faltas marcas por tudo e por nada”. No caso de Alice, com um percurso escolar marcado por elevada

exigência e disciplina, e com o maior acompanhamento por parte da família – o pai, que a levava de carro, em vez de apanhar transportes públicos, como até então fazia – a adaptação à universidade não a marcou propriamente. O caso de Henrique (E14), também marcado pela *indiferença* da transição, é diferente, devido à entrada precoce no mercado de trabalho, como se compreende pelo seu testemunho:

Nem por isso... quer dizer, foi importante mas / é assim, eu julgo / pronto, vivi algumas coisas. Não vivi aquela coisa de “Aí! Universidade e só faço o que me apetece!” porque comecei a trabalhar cedo. E logo aí, foi logo um grande, pronto, dois anos e tal... pronto, só o primeiro ano é que era só faculdade, mas foi um ano de ambientação onde também não sei por alma de quem, mas no 12.º ano disse “epá, tenho de fazer alguma coisa da minha vida!” e comecei a ganhar... / acho que também, lá está, comecei a apaixonar-me pelo que fazia. Comecei a ter os primeiros contactos com... pronto, com *web design*. Comecei a fazer alguns trabalhos de freelancer e comecei a tomar gosto por aquilo. Então, no primeiro ano aqui [local de trabalho]. Depois no 2.º semestre estava com pica e trabalhei bastante. Como é óbvio, fui saindo e fui conhecendo pessoas e tudo mais, mas... acho que se calhar no 2.º ano... ou no 3.º se fosse só sem trabalho, só faculdade. Hum... aquilo, pronto, ia ter assim uma outra perspectiva. Quando comecei a trabalhar e a trabalhar todos os dias, pronto, aí as coisas ficaram mais difíceis. Mas fui vivendo aí!

Henrique (E14)

Este testemunho mostra como o *trabalho* tem um impacto na experiência como se vive a *universidade*, ao ponto de reduzir o papel desta como “momento de transição”. Mas antes, importa explorar dois tipos de vivências, a partir das entrevistas recolhidas, no que diz respeito ao período de adaptação: por um lado, vivências positivas e, por outro, outras negativas.

Entre as *experiências positivas* surge o exemplo de Magda (E06) que diz ter tido uma “experiência muito pacata”, quando comparada com outras. Magda diz que no seu curso de Belas Artes, “as pessoas são moldadas para serem muito individualistas no seu percurso” e que daí resulta que teve “uma turma assim muito separada”: “nós não saíamos muitas vezes. Não tive nada uma daquelas experiências que toda a gente fala”. Ainda que estas tenham sido as *condições ambientais* na recepção de Magda ao ensino superior, a jovem não teve dificuldades na sua adaptação: “(...) foi bom. Porque, lá está, eu amadureci”.

Para Carlo (itE12) e Luca (itE22) os primeiros momentos de entrada no ensino superior foram marcados por “altos e baixos”. Os dois saíram de casa dos pais: Carlo para estudar

Medicina e Luca, Belas Artes. Ambos viviam em cidades no sul de Itália e os “altos e baixos” a que se referem são derivados do facto de estarem afastados da família, numa nova realidade:

Bem... olha, para mim foi complicado porque por um lado era porque... era uma cidade nova... e por isso, enfim, vives isso e sentes... tudo! Hum... É tanta coisa. Mas, pronto, no primeiro ano em que cheguei [a Roma] vim com amigos que também eram [da cidade onde vivia]. Na altura também tinha uma namorada... e por isso tudo, depressa reencontrei uma realidade que era parecida [ao que tinha antes].

Carlo (itE12)

Pronto, antes de mais nada... eu tinha só as minhas experiências / pronto, vim sozinho [para Roma] e tinha que ter / que fazer as coisas sozinho. Também porque no liceu tens mais orientação... os professores... hum... seguem-te... as matérias são.. hum... são aquelas... resumo: estás mais orientado. Aqui... querem alunos independentes, autónomos... e tens de saber o que é que é para estudar... hum... o que é importante... tens mais responsabilidades. Foi difícil, mas também é foi bom. [pausa] menos orientado, mas... hum... és menos orientado e, portanto, tens de ser mais responsável. É esse o resultado.

Luca (itE22)

Para alguns jovens, como o caso de Gabriela (E26) ilustra, o grande desafio de adaptação ao novo momento de estudos está precisamente relacionado com “a exigência” que é sentida no ensino superior, por contraste ao que viviam antes, no secundário ou no ensino médio. Para Gabriela (E26) “a transição foi... mais puxada”, ainda que não tenha sido “difícilima”. Recorda que, “de repente somos 400 alunos num ano” e que esse momento “foi um choque” para ela. Apercebeu-se que estava “num mundo maior, num mundo completamente diferente”, em que acontecia “tudo ao mesmo tempo”, como descreve no excerto que se segue:

(...) E eu até sou muito organizada e... sei o que tenho para fazer, quando é que tenho para fazer [pausa] Do ponto de vista de gerir o horário não foi difícil porque eu já estava habituada a ter muitas actividades ao mesmo tempo. Foi difícil porque nós estamos habituados no secundário e no básico a ter um livro e são aquelas páginas para estudar e aqui de repente é: três livros ou quatro para uma cadeira! [risos] E se tu não entendeste, que entendesses. Portanto, quer dizer... é difícil nós arranjarmos a nossa autonomia no início mas depois... / eu adapto-me bem às circunstâncias diferentes.

Gabriela (E26)

As características de personalidade de Gabriela contribuírem para que a jovem se adaptasse “bem”, apesar das dificuldades iniciais. No entanto, no caso de outros protagonistas, a ansiedade acabou por dominá-los no primeiro ano de transição para o ensino superior. Alguns, como Sónia (E04) dizem que foi “um período muito emocional... (...) como na primeira vez em que vamos ao infantário. Não conhecemos absolutamente ninguém e de repente apercebemo-nos que o pai vai embora e entramos em pânico!”. Sónia (E04), sofreu de problemas de ansiedade na adolescência, com períodos de depressão, tendo sido acompanhada profissionalmente durante “algum tempo”. Estes aspectos individuais, diferentes dos de Gabriela, contribuíram para que Sónia lidasse com o período de adaptação de uma forma completamente diferente dominado por “um medo irracional, completamente irracional!”. Sónia confessa que se sentiu “uma criancinha abandonada”, ainda que soubesse “que não fazia sentido nenhum” estar assustada. Com o tempo, “as coisas acalmaram” e Sónia agarrou-se à ideia de que “se outras pessoas conseguem, eu também consigo”. O impacto “emocional” marcou a entrada de Sónia para o ensino superior como uma “vivência introspectiva”.

Ao longo da análise das entrevistas, um dos adjectivos mais utilizados pelos protagonistas para caracterizar o momento de entrada no ensino superior é o de “choque” – “Foi um choque!”; minutos depois praticamente todos os jovens concluem que esse foi o impacto inicial, como se entende no discurso de Sónia (E04) e que, ao fim de um semestre ou no máximo ao fim do primeiro ano, a experiência de *ser estudante universitário* é bastante positiva, contribuindo para muitos se sentirem mais adultos.

A “adaptação complicada” que os jovens sentem contribuiu, confessam agora, para crescer, para lhes dar “mais autonomia”, serem “mais livre[s]”, com maior “independência”. O facto de alguns terem saído de casa, contribuiu não só para “valorizar mais a família”, o “esforço” dos pais e o “investimento” (sobretudo financeiro) destes, mas também para melhorar o relacionamento que durante a adolescência era mais complicado, com o pai ou com a mãe. Uma das grandes mudanças identificadas na análise horizontal das entrevistas está relacionada com a gestão do próprio dinheiro. Compreende-se, pois, que *ser universitário* coloca os jovens não só num limbo entre a *escola* e o *trabalho*, como também contribui, directa e indirectamente, para o início das transições para a vida adulta.

Dois universos porosos: contributos do ensino superior e do trabalho para a vida adulta

Entre o ensino superior a terminar e a entrada no mercado de trabalho a aproximar-se, os jovens entrevistados partilharam várias experiências e atravessaram mudanças intensas na sua qualidade de “ser universitário”, com vivências próprias que definem trajectos diferentes dos de outros jovens com perfis escolares distintos. De facto, a literatura indica que “a situação dos diplomados é bastante mais favorável do que a dos indivíduos que não foram [por exemplo] além do 3º ciclo do ensino básico” (Chaves et al., 2009:85). A análise dessas experiências e vivências permite a construção de três tipos de iniciação à transição para a vida adulta, com pontos de partida diferentes: escolar, familiar ou laboral.

Cada um desses tipos de iniciação à transição para a adultícia desempenham funções identitárias diferentes e resultam de eventos distintos, com variações em termos da nacionalidade, classe social (i.e., maior ou menor capacidade de apoio monetário dos pais – nos casos em que os pais não pediam apoiar e/ou suportar os estudos, os protagonistas viram-se forçados a entrar mais cedo no mercado de trabalho quando comparados com outros, com famílias e pais mais abastados). A tipologia tem na sua base diferentes *vias* que contribuíram para alcançar, por um lado, fins comuns, em termos de maturidade, responsabilidade, liberdade e na relação com o próximo; e, por outro lado, cada tipo condensa em si, conquistas particulares, que só são vivenciadas pelos jovens que se encontram nessa determinada tipologia. À margem dos três tipos de iniciação à transição para a via adulta, serão ainda apresentadas outras formas de caminhar para a vida adulta, por via de outros eventos extra-ordinários, sejam eles extrínsecos, *naturais*, críticos ou de natureza particular da vida dos protagonistas.

O afastamento (físico) dos pais, seja pela mudança de casa, seja pela exigência de horários a que a universidade obriga, conduz os protagonistas a uma situação de maior libertação face às relações parentais. Se durante a adolescência o “ser livre” já era um tema emergente, no momento *actual* os jovens sentem os seus efeitos práticos. Artur (E09) descreve esse evento como uma “liberdade de conhecer o mundo, de conhecer pessoas”. Mais do que a liberdade face aos pais, para Nuno (E21) há um sentido mais lato, pelo facto de estar sozinho, dependente de si próprio. Não é só o afastamento dos pais, mas também o facto de saber que nenhum professor vai puxar por ele. Desta forma, “quando há alguma coisa”, diz Francisco (E22), os jovens, são confrontados com uma noção de “responsabilidade”. Gianpaolo (itE06) conclui que “[o que muda] é o saber... saber o que fazer, como fazer... para que servem as coisas...” e acrescenta que é toda essa liberdade de “estar por [sua] conta”, de “ter de gerir o dia-a-dia nas... na adversidade, em superar os momentos difíceis que traz responsabilidade”.

São mudanças sobretudo internas: a auto-responsabilização, auto-disciplina, a conquista de maior liberdade, experimentação de independência e nalguns casos autonomia. Essas

características recém-adquiridas, reflectem-se ao longo dos discursos dos jovens revestindo-os com o que vários apontam como sendo um ganho de “maturidade” com efeitos não exclusivos para si, isto é, no modo como *estão* no mundo, mas também em termos da relação que têm com os outros, ou seja, no modo como *percepcionam* e se *relacionam* com o mundo. Eis o exemplo de Ana Catarina (E05):

Sem dúvida [que mudei]! Eu tenho muito o exemplo disso do primeiro ano para agora, do primeiro ano da licenciatura para agora. Eu vejo as coisas de outra maneira e muitas coisas que ouvi ou lidei na altura, se fosse actualmente, eu tinha agido de outra maneira e tinha contornado a situação ou não tinha feito escândalo ou tinha falado ou... tinha agido de uma maneira diferente, actualmente. Em relação a tudo na vida. A tudo! Se eu soubesse na altura o que eu sei hoje / Não quer dizer que eu saiba tudo! Porque uma pessoa está sempre a aprender, mas havia muita coisa que se eu soubesse na altura, quando entrei na licenciatura que tinha feito de maneira diferente.

Ana Catarina (E05)

Claro que para esta mudança de atitudes, de entendimento e de avaliação das situações e das pessoas, também contribui o facto destes jovens terem *crescido*, isto é, de o tempo ter passado. Os discursos que se encontram quando o tema da adolescência é abordado (Cap. 5) reflectem momentos entre os 12 e os 15 anos, no máximo. Vários anos passaram, havendo um nítido contraste entre a idade da adolescência e o momento *actual*. A este respeito, Alice (E03) e Giorgia (itE03) dizem que foi precisamente “o tempo” que as deixou mais crescidas. Alice (E03) explica: “É assim, eu também estou mais crescida porque passaram muitos anos, não é? As pessoas vão sempre crescendo e há sempre coisas *da* vida que nos fazem crescer.”

Então, o que é que será que contribui para que os jovens *sejam mais adultos*? A primeira pista está relacionada com o ensino superior em si. Para vários entrevistados, independentemente de viverem na casa de origem ou de terem saído de casa dos pais, o motor para se sentirem mais adultos foi a universidade. Giacomo (itE10) explica que “o modo como se enfrenta cada tipo de exame... as pessoas...” o moldou em termos do seu carácter e que isso o preparou para uma vida futura no mundo do trabalho e em termos pessoais.

Sónia (E04) lança mais uma pista, ao referir que acha “que há colegas que não saíram de casa e que são muito mais imaturos” e que “até a relação entre eles, e os tipos de temas que os preocupam... é tudo uma realidade diferente”. A saída de casa de origem parece ser outro marco importante, na medida que há uma constante responsabilização e, até mesmo, “um

confronto [consigo] próprio”. No excerto que se segue, Raquel (E20) ilustra como a experiência de viver sem os pais pode ser um marco importante na preparação para a vida adulta:

O facto de ter saído de casa dos meus pais... foi bom para a minha responsabilidade, a minha autonomia. O facto de eu ter as coisas... de ter de saber onde é que estão as minhas coisas, ter de estar mais arrumada. Ter os meus horários. A minha mãe não está em casa... para me bater à porta se eu adormecer. Porque se eu adormecer ninguém me vai acordar aqui em casa. Esse tipo de coisas de maior responsabilidade... sim... e em termos de dinheiro também um bocadinho, porque apesar de a minha mãe sempre ter ajudado a gerir e sempre ter... um bocadinho espicaçado para eu gerir o meu dinheiro a verdade é que estar em casa dos pais é diferente. Aqui eu faço questão que os meus tios não me paguem nada, não é? Portanto, tudo o que eu faço sou eu que pago. Estou em casa, acabamos por ir / se [a minha mãe] sabe que vou sair, hoje em dia, até já diz “ah, Raquel! Olha, tenho aqui 10 euros, toma” ou “tenho aqui 20 euros, toma!”. É ligeiramente diferente, porque estando longe não há tanto essa ajuda que podia haver.

Raquel (E20)

Por fim, a terceira e última pista, é apontada entre os poucos que já entraram no mercado de trabalho. Henrique (E14), com experiência laboral há alguns anos, diz com determinação que “a universidade hoje em dia não torna ninguém adulto”. Quando muito, defende o jovem de Belas Artes, “a universidade pode criar um adulto controlado... não quer dizer que seja um adulto que só vê aquilo...”. O facto de estar a trabalhar, abre-lhe “horizontes”, nem que seja porque “mesmo que nos fins-de- semana se bebam umas *bejecas* com os amigos e... / há sempre aquela... com aquela... ideia que é... no dia seguinte tenho de trabalhar, não é? E vou sentir essa responsabilidade, lá está...” E, nesse sentido, o caso de Henrique, ilustra como para alguns trabalhadores-estudantes o que os faz *crescer* é mais o trabalho do que a experiência universitária. É uma noção de “responsabilidade que na faculdade não existe”. Henrique explica que “facilmente se falta às aulas, facilmente se faz um trabalho” e que, “bem ou mal”, “há os *cadeirões* e as *cadeirinhas*” mas que, mesmo que a responsabilidade para a faculdade falte uma vez ou outra “as coisas vão-se fazendo”. Quando se trata de um emprego, em que mais pessoas dependem de alguém, tudo “é diferente”, havendo “necessariamente” outra responsabilidade. Não tanto a que se sente, mas a que, de facto, se pratica.

No capítulo 7 é possível perceber que nem todos os entrevistados se consideram *inteiramente* adultos; no entanto, todos os jovens conseguiram responder afirmativamente e desenvolver a questão “a universidade contribuiu para te sentires mais adulto?”. Em resumo,

pode-se adiantar que o ensino superior com todas as tonalidades de que se reverte essa experiência, é um motor, directo e/ou indirecto, que contribuiu para a construção de uma vida mais adulta ou, como dizem os protagonistas a quem esta investigação dá voz, com mais maturidade.

O caso atípico de Medicina: “aqui somos quase deuses!”

Ainda que a análise das entrevistas tenha sido feita como um todo, sem particularizar áreas de formação e considerando os cursos apenas na sua qualidade de variável possivelmente explicativa, o caso dos estudantes de Medicina revelou-se incontornável, dada a sua atipicidade. De acordo com a literatura, os estudantes de Medicina têm “restritivas condições de acesso” ao ensino superior, nomeadamente, em termos das médias de acesso. Tal leva a que desde a escolaridade secundária existe uma “fabricação da excelência escolar”, (Vieira 2014: 49-67) com trajetórias muito particulares e distintas de outros estudantes. Por este motivo, é relevante aprofundar as suas experiências e vivências. Francisco (E22), Luísa (E18), Carlo (itE12) e Serena (itE14) são os protagonistas que dão voz aos estudantes de Medicina que fazem parte deste estudo. De seguida, numa *conversa* a quatro, explicam como é a experiência de ser estudante de Medicina, do ponto de vista da transição para a vida adulta.

Francisco tem 25 anos e vive sozinho em Lisboa. Os pais são veterinários; dão aulas na universidade e têm uma clínica veterinária. Ambos são doutorados. Os avós maternos de Francisco são agricultores, trabalham no campo, e não têm mais que a 4ª classe. Do lado paterno, a avó é farmacêutica e o avô é médico. Para Francisco não havia outra hipótese a não ser entrar em Medicina, o que lhe deu “muita responsabilidade”: “tratam-nos logo como adultos, desde o início”. Ser estudante de Medicina foi “marcante”, pela “liberdade imensa” que conquistou e pela necessidade de “aprender a gerir muito bem” os seus horários. Francisco explica que a “carga horária é muito grande” e que “se uma pessoa no secundário estudava 10 dias antes dos exames, aqui é... é completamente impossível!”. Tudo isto faz com que se sinta “mais autónomo”, “mais adulto”.

Luísa tem 23 anos e vive sozinha em Lisboa. Filha de professores do ensino secundário e com avós no máximo com a 4ª classe, Luísa não queria propriamente ser médica. Preferia estudar matemática. Mas os pais sempre tiveram a esperança de ter um médico na família e como tinha boas notas, sentiu-se pressionada. Acabou por se inscrever e entrar à primeira. A sua “integração no curso não foi fácil” e, por isso foi “obrigada a crescer um bocadinho”. Luísa acredita que “o sofrimento também ajudou a crescer um bocadinho”. Ainda assim, na sua

opinião o curso desempenhou um papel crucial para que se sinta “mais crescida”: “logo no primeiro temos contacto com enfermarias e com os doentes. É completamente diferente daquilo a que estamos habituados e isso, só por si, obriga-nos a crescer. Lidar com o sofrimento dos outros... é forte”. Ser estudante de Medicina é ter “mais uma etapa alcançada” e, mesmo que não goste do curso, é algo que lhe “aumenta o ego”. Luísa conta que quando entrou no curso “toda a gente dizia *olha, muitos parabéns!*”; entrar em Medicina é ser tratado como deuses: “aqui nós somos quase deuses”.

Carlo é “mais um médico” na família. Tem 25 anos e vive com o irmão em Roma. A certo ponto no secundário apercebeu-se que gostava de Medicina, o que não foi propriamente uma surpresa. Na família de Carlo, desde o irmão mais velho aos seus bisavós, tios, todos são médico. A surpresa para Carlo foi quando os seus pais lhe disseram para não fazer Medicina: “é muito duro, stressante”. Mas Carlo é um apaixonado pelo funcionamento do cérebro e pela neurologia. Entrou, sem dificuldades. A adaptação ao curso “teve altos e baixos”. Numa nova cidade, muito diferente da que estava habituado, viu-se sozinho e levou algum tempo a habituar-se à nova rotina, sobretudo porque começou a viver sozinho. No caso de Carlo, o curso não apresentou dificuldade: “estar em Medicina é estar a estudar, que é uma coisa que eu sempre soube fazer...”. Para Carlo o que mais contribuiu para se sentir adulto foi a saída de casa dos pais: aprender a viver sozinho foi mais difícil e mais determinante para crescer do que ser estudante de Medicina, revelando um percurso estável e um perfil de excelência escolar.

Serena tem 23 anos e vive em casa dos pais, próximo de Roma. A mãe é licenciada e dá aulas numa escola secundária. O pai, também licenciado, trabalha numa empresa de construção. Os avós fizeram a escola primária. Decidiu ser médica por influência de uma amiga mais velha que frequentava o curso de Medicina. Serena sente que o curso de Medicina a faz sentir “mais adulta” na medida em que “todos os dias [veste] uma camisa e [lhe] chamam *Doutora*”. No entanto, face aos outros médicos e professores sente-se “pequena” porque a tratam “como uma criança”. Ainda assim, estar em Medicina dá-lhe “muito mais responsabilidade”: tem “de estudar”, “cumprir horários”, “tomar conta de mim”, “resolver os meus problemas” e “responder pelo que [faz]” perante os outros são aspectos que a levam a sentir-se “mais crescida”.

Serena é a única destes quatro estudantes com experiência de trabalho. Nenhum dos outros trabalha ou trabalhou no passado, à semelhança de restantes estudantes de Medicina entrevistados. Ainda assim, o trabalho de Serena não lhe permite sentir-se independente face aos pais. São os pais que pagam as suas propinas, a renda e a maior parte das suas despesas diárias. Em geral, o curso de Medicina revela-se determinante para o sentimento de “ser mais

crescido” ou “ser adulto”, à excepção do exemplo de Carlo para quem a saída de casa dos pais teve um impacto maior.

O dinheiro não parece ter algo a ver com a percepção do que é ser adulto. *Não terem* dinheiro próprio e dependerem totalmente ou em grande parte do dinheiro dos pais não parece ser impedimento para que muitos dos estudantes de Medicina se sintam já adultos, ao contrário do que acontece em Direito ou Belas Artes. Na próxima secção discute-se o papel que o dinheiro tem no momento actual da vida dos protagonistas.

O papel que o dinheiro tem *agora*: “muda tudo”

O “meu dinheiro” e o “dinheiro dos meus pais”: fontes de acesso ao dinheiro

As fontes de acesso ao dinheiro reduzem-se bastante depois da entrada no ensino superior. À excepção de uma ou outra avó que “insiste em pagar o passe, por exemplo... ou algum almoço”, como a de Carolina (E02), ou aquelas que gostam de dar “uns vinte euros nos anos... para comer um gelado”, como a de Gabriela (E26), o dinheiro que os jovens usam ou é deles (das suas poupanças ou acumulação na conta no banco, trabalho) ou é dos pais (de ambos, só da mãe ou só do pai, sob a forma de mesada, semanada ou de pequenas quantias “quando é preciso”).

No que diz respeito ao *acesso ao dinheiro*, além da diminuição do número de fontes, existem ainda outras diferenças. Antes de mais, no modo *como* os jovens recebem o dinheiro, onde se identificam variações conforme a nacionalidade. No caso dos portugueses, geralmente a mãe ou o pai “transfere automaticamente” para a conta, a que os jovens acedem com o cartão de débito, fazendo a sua própria gestão financeira na maior parte dos casos. Alguns começam a utilizar o cartão multibanco “pela primeira vez” e, como Cláudia (E12) pedem dinheiro sempre que precisam: “eu peço... *“olha, carrega lá cem euros para eu estar também garantida”*. Depois quando esse acaba... *“ah, já acabou... vejam lá se podem meter mais”*. Não funciona como mesada”. Já outros, como Francisco (E22), recebem “a mesada no cartão... que [os pais] dão mensalmente”. Para Francisco (E22) no acesso ao dinheiro só mudou a forma como o recebe: “antes era dinheiro [*vivo*], agora é no cartão”. Carolina (E02) costumava receber uma semanada, mas “sentiu a necessidade de gerir melhor [o seu dinheiro] (...) para [se] aperceber no que é que podia gastar ou não”. Pediu à mãe “que passasse a receber mensalmente”.

O caso de Carolina (E02) ilustra uma das mudanças relacionadas com o dinheiro que os jovens afirmam ter mais sentido depois de entrarem para o ensino superior. Começam a gerir o *seu* dinheiro.

É na altura de entrarem na universidade que a esmagadora maioria dos jovens entrevistados começa a ter cartão multibanco e uma conta no banco. Até aí, este é um fenómeno que apenas era comum entre os portugueses. Ainda assim, a forma como os italianos recorrem a esse cartão é distinta da dos portugueses. Veja-se com faz, por exemplo, Margarida (E15), uma jovem portuguesa que saiu de casa dos pais, quando gasta todo o dinheiro que a mãe lhe tinha transferido:

Às vezes acaba... e... tenho de ligar à minha mãe a dizer “mãe, já gastei o dinheiro todo” e ela aí zanga-se comigo, porque... diz que já é bastante dinheiro e que eu não devia gastá-lo todo. E que... aquilo estava / o dinheiro que ela me dá estava contado para chegar para o mês todo e que se eu tinha gasto era porque não estava a fazer bem a minha gestão de dinheiro. Ela dá-me assim um *sermãozinho* mas depois acaba por me dar mais porque, pronto [risos], não posso viver sem dinheiro. Então ela lá me transfere.

Margarida (E15)

O cartão multibanco é não só uma ferramenta mas um aliado importante para os jovens portugueses que não estão a viver com os pais. Rapidamente, apesar do *sermãozinho*, Margarida resolve o seu *problema*. No caso dos italianos, o uso do multibanco é diferente. Alguns recebem o dinheiro numa conta bancária, mas, mesmo assim, utilizam o cartão de débito esporadicamente, servindo para fazer “um ou outro levantamento” de grandes quantias, como explica Tiziano (itE13)

Hum... em Itália não é costume pagar com o cartão [bancário]. Preferimos dinheiro... É um uso muito habitual em Itália. Posso pagar com cartão, mas é muito raro. Prefiro levantar. Tenho um cartão, onde deixo dinheiro que sobra. Mas como funciona é assim... posso pagar com o cartão mas... o habitual é levantar o dinheiro à sexta-feira. E levanto... assim... para aí uns duzentos euros... E fico com duzentos euros para o fim-de-semana... vou gastando. É que o que se usa mais são notas ou moedas...

Tiziano (itE13)

Para todos os protagonistas, portugueses e italianos, a universidade acarreta mais custos, mais despesas. Para alguns uma das mudanças foi terem acesso a mais dinheiro, precisamente

por esse motivo. Os pais de Raquel (E20) “fizeram uma estimativa do custo de vida [em Lisboa]” e é essa a quantidade de dinheiro que lhe transferem para a conta multibanco. Além desse valor, que serve para pagar “almoços” e “jantares”, Raquel (E20), à semelhança de outros jovens, teve acesso à sua conta poupança – a tal “conta de bebé” a que Maria Rita (E13) se refere no Capítulo 4. A mesada de Raquel “obviamente aumentou”, de modo a cobrir as maiores despesas que a faculdade acarreta. Esta jovem é uma das protagonistas que trabalham. Acresce, portanto, a estes valores o seu salário. Raquel ilustra um conjunto de jovens que descendem de famílias economicamente favorecidas e que, sem grandes sacrifícios, conseguem não só assegurar que os jovens frequentem o ensino superior, mas que mantenham também um determinado estilo de vida, confortável.

No fundo, entre os jovens que foram entrevistados, as despesas não variam muito. No caso dos de Medicina ou Direito, às grandes despesas com “livros” e “fotocópias”, equivalem os “gastos com materiais” dos estudantes de Belas Artes. Existem ainda, ora para uns ora para o outros, as despesas com “alimentação”, “comer fora” e “saídas à noite”, a “gasolina” para a mota ou para o carro ou o “passe” e bilhetes de “transportes [públicos]”, o “tabaco”, o “telemóvel”... No fundo, as despesas dos jovens a frequentar o ensino superior não são muito diversas.

Varia, sim, a perspectiva que os jovens têm relativamente a esses gastos. Para os que provêm de famílias mais modestas ou cujos pais e família fazem um esforço financeiro elevado para os manter no ensino superior, denota-se um sentimento de agradecimento. Dulce (E01), filha de emigrantes que “toda a vida” juntaram poupanças, diz ao longo da entrevista, em vários momentos: “eu agradeço-lhes muito! Porque foram eles que me sustentaram”. Alexandra (E11) confessa que fica desconfortável cada vez que tem de pedir dinheiro ao pai ou à mãe: “eu evito mesmo pedir à minha mãe (...) ou ao pai... eu às vezes lá tenho coragem para lhe dizer, mas evito”.

No caso destes jovens com maiores dificuldades, há quem encontre estratégias para ultrapassar os obstáculos financeiros da família, como Federica (itE05) que “para o material da faculdade” não pede “nada, nem nenhum [livro]. É que são tantos...!”. A sua estratégia passa por “ir para a biblioteca e ler e requisitar os que [precisa]”. Caterina (itE25) desabafa que “quando estás para entrar (no curso) tu nem sabes... não fazes ideia [de quanto se tem de gastar] ..., mas depois na realidade... tens mesmo de gastar... de gastar tanto! E em tudo... gastas em tudo”. Nestes casos, os jovens tentam que o dinheiro “chegue ao fim do mês”. E acaba por chegar, “com um bocadinho de ginástica”. Até porque, como afirma Guilherme (E28), “tem de ser... é o dinheiro que tenho. Não vem mais”. Alguns jovens acabam por se sentir um peso. À

semelhança do desconforto descrito acima por Alexandra (E11), Giorgia (itE03) explica no excerto seguinte como não gosta de se “sentir um peso” para os seus pais:

São eles [quem dão o dinheiro] ... *La mamma e mio pappà* neste momento têm de contribuir... de me ajudar. Eu, em geral, tento sempre tentado manter uma certa autonomia em relação à família... é que... bem, estou a falar no que diz respeito ao dinheiro... hum... é que simplesmente não gosto... não gosto nada... de depender dos outros... economicamente... hum... acabo por me sentir um peso / que sou um peso para eles. Quero dizer, economicamente falando...

Giorgia (itE03)

Nuno (E21) nunca trabalhou. Os pais, com o 12.º ano, “fazem o que podem”. Nuno (E21) diz que “para tudo (...) normalmente [deixa] que saia do [seu] bolso”. Não gosta que sejam os “pais ou os avós a pagarem as coisas” – “não sei”, acrescenta, “fico a sentir-me um fardo”. O *tudo* a que Nuno (E21) se refere, não é propriamente *tudo*. E quando diz que tenta que as despesas saiam do *seu* bolso, também não é propriamente do *seu* bolso. O dinheiro de Nuno é, afinal, o dinheiro que os pais e que os avós lhe dão regularmente ou em momentos especiais como o Natal e o seu aniversário. Mais à frente na entrevista, Nuno revela que o tal *tudo* corresponde, no fundo, a uma parte reduzida dos gastos:

Investigadora: E de onde é que sai o dinheiro para o teu passe, por exemplo?

Nuno: Pois... isso... era o que te dizia! É sempre usar o meu [dinheiro]. O passe não consigo. O passe... é... é muito caro. E eu isso realmente / nem as propinas! Nem se fala nisso!”

Nuno (E21)

É notória a contradição, fruto da tentativa de conciliação entre o *seu* dinheiro e o dinheiro dos pais. Artur (E9) também é “dependente dele [do pai]... financeiramente falando”. O pai de Artur paga as propinas e, todos os meses, os transportes. Entre o dinheiro que guarda e o que pede “cada vez menos” ao pai, Artur vai “gerindo e tentando equilibrar”, de modo a “reduzir o peso” ao pai. Nestes casos, que representam famílias menos favorecidas, nem sempre há uma mesada. O dinheiro que os pais dão aos filhos é sobretudo para o essencial e à medida que faz falta. Os jovens, quando conseguem poupar, procuram este equilíbrio que o caso de Artur (E9) exemplifica: “o pai paga as grandes despesas e as pequenas” são a cargo dos jovens.

A solução que alguns destes jovens encontram é entrar no mercado de trabalho. Veja-se o exemplo de Serena (itE14) que recebe uma bolsa universitária em troca de pequenas tarefas na biblioteca da faculdade: “o dinheiro do trabalho é muito pouco”. Nesses casos, o salário serve sobretudo para as coisas do dia-a-dia: “almoçar fora”, “uma peça de roupa”, “tabaco”, “gasolina” e “sair para dançar” e “estar com os amigos”. Nalguns casos, serve para “poupar para umas férias”, simplesmente para “meter de lado” ou “tentar guardar algum”, mesmo que seja “difícil”. O exemplo de Serena ilustra os casos de jovens que trabalham “algumas horas”, para conseguirem um “[dinheiro] extra”, para os gastos de *todos os dias*.

Existem, no entanto, outros protagonistas, como Luigi (itE01) que “sempre” trabalharam e por isso “pagam tudo”, desde as “propinas”, à “renda da casa” e todas as outras despesas do quotidiano. Luigi trabalha desde a adolescência e, por isso, teve a possibilidade de “meter [algum dinheiro] de lado” pelo que “não é um problema manter[-se]”. O seu caso é, no entanto, excepcional. O mais frequente de encontrar entre os discursos dos entrevistados são exemplos como o de Cláudia (E12) em que, “mesmo já estando a trabalhar” os pais “insistem” em pagar, pelo menos, a “renda da casa”. Quase sempre, os pais cobrem também despesas como as propinas e os materiais para o estudo; no entanto, quando Cláudia começou a trabalhar decidiu ser ela “a pagar as propinas”.

Durante a entrevista a Giacomo, o jovem estudante de Giuridisprenza afirma, espalhando orgulho próprio com um sorriso no rosto, que acabara de pagar, nessa mesma manhã “mil e noventa e três euros!”, referentes às suas propinas, com o dinheiro do seu salário. O caso de Cláudia e Giacomo ilustram como a independência financeira é, nalguns casos, feita de forma gradual, com cedências (dos pais) e conquistas (dos jovens).

Chang Liu (itE21), não tem uma experiência semelhante à destes jovens: os pais pagam todas as despesas relativas aos seus estudos. No entanto, Chang Liu faz vendas (ilegais) de estupefacientes e, “volta e meia”, vende “um ou dois quadros na rua”. Mesmo sem usar o seu dinheiro para pagar despesas relacionadas com os estudos, e com uma vivência marginal, alternativa e *fora da lei*, Chang Liu, partilha o mesmo sentimento que os casos de Cláudia e Giacomo permitem identificar: uma sensação de “independência” (mesmo que parcial), que lhe permite “saber qual é o [seu] potencial económico, quer dizer... saber que o [seu] valor está em algo que [fazem]”; seja por trabalhar pela primeira vez, como Cláudia e Giacomo, por ter juntado dinheiro nos últimos anos, como Luigi, seja por via da ilegalidade, como Chang Liu.

Note-se que esta sensação face ao dinheiro existe igualmente quando se analisam horizontalmente casos de jovens que não estão no mercado de trabalho. De forma ainda mais marcada do que já o era na adolescência, o dinheiro da mesada é o *seu* dinheiro. Aquele que,

para os protagonistas, é seu *por Direito*. Tanto que nos seus discursos os jovens insistem em dizer que são dependentes dos seus pais, mas apenas “economicamente falando...” (Giorgia itE03). Neste tipo de partilhas, começa a denotar-se o corte da dependência total face aos pais que, adiante-se, é um processo gradual, moroso e contraditório, como os resultados mostram no capítulo seguinte.

Ao longo das entrevistas o estatuto do dinheiro é visível quando os jovens se referem ao dinheiro que os pais lhes dão utilizando expressões como “a *minha* mesada”, “o *meu* dinheiro” ou “a *minha* parte”. Essa identidade do dinheiro não é uma mera atribuição feita pelos próprios jovens. Veja-se, por exemplo, a forma como os pais de João (E27) entendem o dinheiro que dão ao filho:

Agora como já estou na faculdade tenho a casa para pagar, tenho / porque os meus pais não me pagam nada. Eles dão-me o valor global “*e agora paga as tuas despesas, paga o que tu quiseses. O dinheiro é teu, paga. Se não pagares, problema teu!*”

João (E27)

Em síntese, os jovens recebem mais dinheiro durante o momento do ensino superior mas são menos as pessoas que lhes dão esse dinheiro. Assim, as fontes de acesso ou são o salário ou a família, directa (mesada, pagamentos de renda, propinas pagas, sem interferência dos jovens) ou indirectamente (poupanças feitas em seu nome quando eram mais novos ou outras que os jovens fazem de sua iniciativa, colocando de parte dinheiro que lhes é dado em momentos especiais como o Natal ou os aniversários, que sobra de despesas do dia-a-dia ou da mesada).

Do ponto de vista identitário, o fenómeno revela-se mais complexo, quase *esquizofrénico*: existe por um lado, o *meu* dinheiro (salário dos jovens), o *dinheiro dos meus pais* (a que os jovens não têm acesso e que serve para pagar as despesas da universidade e da casa ou que os pais decidam dar-lhes sob a forma de mesada ou *pocket money*) e, o *meu* dinheiro *que é o dinheiro dos meus pais* (as mesadas, o dinheiro que os jovens pedem quando faz falta e que, no fundo, os jovens sentem como seu, por *Direito* e/ou necessidade). No fundo, esta diferenciação do *tipo de dinheiro* já se vislumbrava no momento da adolescência. No momento *actual*, em que frequentam o ensino superior, a distinção entre esses tipos de dinheiro é bem demarcada. Há uma separação (concreta ou *abstracta*) entre *os dinheiros*. Seja como for, os protagonistas sentem um aumento de “autonomia”, de “responsabilidade”, e uma crescente necessidade de gerirem o dinheiro que usam todos os dias.

Gestão financeira: “vou gerindo e tentando equilibrar”

Vários dos jovens entrevistados apontam a necessidade de gerir o dinheiro que possuem como uma das grandes mudanças na sua relação com o dinheiro. Denota-se assim a continuidade de comportamentos de *gestão financeira* daqueles que, por interferência dos pais ou por iniciativa própria, já trazem hábitos de gestão da infância e adolescência; e a crescente ou nova necessidade de gerir o dinheiro, por parte dos que ainda não o faziam.

Em termos gerais, a análise conduz a dois resultados curiosamente não associados a meios sociais de pertença: por um lado, uma minoria que afirma não ter qualquer preocupação com o dinheiro, seja ele muito ou pouco, e que é “mais de gastar”. O caso de Henrique (E14) ilustra-o bem. Trata-se de um trabalhador estudante e revela que como já recebe “bem”, não tenta “poupar” – “eu faço o que me apetece. Se quero jantar fora, janto. Se quero sair, saio. Deixo-me ir! Se estiver num ambiente em que me apetece, pronto, sei lá... Gosto muito de comer bem [risos] e tudo mais. Epá, aí não poupo nada. Acima de tudo acho que... hum... não sei... é assim, tudo o que tu conquistas não é nada sem as pessoas. Então, pronto, a partir do momento em que me apanham e como eu levo uma vida assim muito... pronto, muito atarefada, não é? Gosto de aproveitar e gastar dinheiro”. O dinheiro que sobra, quando não o gasta todo, “acumula para o mês seguinte”.

Carolina (E2) tem uma postura oposta à que se acabou de relatar. No início do mês, com “o dinheiro todo”, faz contas e decide que vai “poupar aqui e ali e acolá”. Acrescente, no entanto, que “depois acabam por surgir coisas ou coisas mesmo superficiais, como jantar fora com saída”. Carolina (E2) faz parte do conjunto de jovens que evita gastar dinheiro. Houve mesmo uma altura, confessa, em que desistiu do ginásio “para poder poupar esse dinheiro”. Alguns confessam que “Lisboa é [uma cidade] um bocado tentadora”. No dia-a-dia, isso reflecte-se na vida de André (E25) que vai “picando alguma coisa” das poupanças que faz ao longo do ano, com o dinheiro dos aniversários e do Natal. Tal como André, Luca (itE22) “não [é] do tipo de gastar muito... é fácil poupar porque não tendo muito, também não [gasta] muito”.

A preocupação com o “não gastar” não é apenas fruto da quantidade de dinheiro que os jovens. Mesmo no caso dos jovens provenientes de famílias financeiramente e favorecidas, como ilustra Cláudia (E12), evitar gastar dinheiro “em coisas superficiais” é a sua forma de retribuir o esforço dos pais. Os seus pais “trabalharam muito... eles lá na Suíça pouparam tanto...se calhar para eu ter oportunidades de estudar...”. A jovem de Direito acrescenta que a prática de poupar e “de colocar dinheiro de parte que até [se] esquecia que tinha” foi algo que

“foi entrando”, por influência natural dos pais. Patrícia (E17) é mais um exemplo de como a socialização para a poupança se manifesta positivamente nos comportamentos de consumo e gastos no momento de vida *actual* dos protagonistas. Aliás. “sempre [teve] a poupança com a [sua] mãe”. Actualmente, todos os meses coloca mensalmente esse dinheiro de parte, na mesma conta que a mãe abriu para ambas. Individualmente, Patrícia (E17) tenta “que fique sempre alguma coisa dos meses anteriores para que se nalgum mês quiser comprar alguma coisa, não ter de pedir à [sua] mãe”. Assim, ao evitar gastar, evita também pedir à mãe.

O comportamento de evitar gastar dinheiro é frequente em vários dos entrevistados. Os pais parecem desempenhar um papel nesse comportamento, mesmo que não activamente. Caterina (itE25) conta que “quando o dinheiro não é o *teu*, hum... tentas não dar problemas lá em casa. Então eu poupo para evitar sobrecarrecá-los [aos pais] porque como disse o material que tenho de comprar... é muito caro mesmo!”. A responsabilidade financeira crescente nesta fase do curso de vida encontra-se de entrevista em entrevista.

A gestão de poupanças é uma das preocupações dos jovens e com as despesas crescentes, o dinheiro que deste a infância de muitos estava colocado de parte para *uma eventualidade* começa a ser utilizado, sobretudo para pagar os gastos com materiais, sejam livros, sejam materiais de Belas Artes. A priorização dos gastos, porque o dinheiro é um recurso limitado, surge ao longo de vários testemunhos. Sónia (E04), por exemplo, acha que “a alimentação é prioritária” e que “depois da alimentação só os materiais”. De igual forma, Dário (E19) diz que, para conseguir “uma boa gestão de tudo (...) acima de tudo [tem de] ter as contas feitas”. Eis o que relata sobre o seu orçamento mensal:

Sai logo o x da renda que é como se nem chegasse... sai logo. E depois, a alimentação. Alimentação. Compras para 15 dias, já sei que vou gastar um x nos quinze dias. E o resto que sobra, que normalmente não é muito, já sei que há ali 70 que vão para o passe e que não se podem mexer. Depois há mais normalmente 20, 20 e poucos que vão para o... que vão para... para o carregamento dos telemóveis. E a partir daí já sei que / e as minhas saídas tornaram-se muito mais económicas. A partir daí já sei que só o que sobra é que pode ser gastado. Gasto em saídas. Então normalmente saímos assim... Qualquer coisa desse género. Já não há grandes saídas. Normalmente a gente vê discotecas porque / a meu ver não compensa. Prefiro ir a um bar menos bom em que... com 4 euros consigo beber quatro cervejas e estar ali a aproveitar a noite, porque cada cerveja demora-se muito tempo a beber... do que ir por exemplo a uma discoteca ou estar 6 euros por uma cerveja. Isso... para mim... hoje em dia já não posso fazer isso. É impensável.

Dário (E19)

Dário (E19) é quem faz a gestão “de tudo” lá em casa. Com os pais nas Ilhas e a irmã a morar consigo em Lisboa, recebe o dinheiro que os pais enviam, mensalmente, para os dois filhos. Como é o mais velho, é quem tem a responsabilidade de “garantir que não falha” nada. O dinheiro “simplesmente não pode faltar”, então há que priorizar e definir quando e em que é que pode ser gasto. Dário é um intermediário entre os pais e a irmã, poucos anos mais nova. “Quando ela precisa, pede-me e eu logo vejo se dá ou não dá. Quando não dá, não dá, pronto!”. Tal como Dário, Sónia (E04) sabe que não pode pedir extras aos pais: sente-se “mal” cada vez que tem de pedir mais dinheiro quando “às vezes” há “um imprevisto”.

Aconteceu umas semanas antes da entrevista. Sónia (E4) esteve doente; precisou de ir a “uma consulta” e “teve farmácia”, com gastos imprevistos em medicação: “isso pesou logo em cima do passe... e em cima de tudo! E aí eu precisei mesmo de lhes pedir mais”. É “só nestas situações”, à margem da rotina, que alguns jovens pedem dinheiro além do que já lhes é dado mensal ou semanalmente. Nestes casos, o motivo está relacionado com o “sacrifício” que os pais fazem pelos filhos. No entanto, identificam-se casos como o de Giorgia (itE03) que procurou “sempre ter de manter uma certa autonomia no que diz respeito à família”. Poupa tanto quanto pode e evita pedir “simplesmente porque não [gosta] de depender de ninguém economicamente”.

Assim, os jovens procuram equilibrar o *seu* dinheiro com o *deles* – o dos pais. É sobretudo fácil para os que já estão a trabalhar e que, mesmo a receber pouco, usam o dinheiro fruto do seu trabalho “para o lazer”. Artur (E09), por exemplo, fez o acordo com o pai de que “[o seu pai paga] as grandes despesas e as pequenas” ficam a seu cargo. Os jovens referem-se às “grandes despesas” como as que se relacionam com os estudos, deslocações casa-universidade. Nelas se incluem as propinas, rendas da casa, os materiais e o combustível para o carro ou para a mota. Entre as pequenas despesas, contam-se os almoços, jantares, saídas à noite e o passe. As despesas esporádicas, como roupa e férias, são, nuns casos, pagas pelos pais, noutros pelos jovens e, noutros ainda, “a meias”.

Em todo o caso, a aprendizagem da gestão do dinheiro é um processo gradual. “Nos primeiros meses”, logo depois de entrar para a universidade, conta João (E27), “foi mais uma questão de adaptação”. Já estava habituado a “ir às compras” e a “cozinhar”, porque os seus pais “fizeram questão de ensinar isso cedo”. Então, “foi mais o ir às compras sozinho... ir ao supermercado, comprar a carne, o peixe... essas coisas... foi uma questão de adaptação” a fazer sozinho “e os primeiros seis meses serviram para [se] orientar”. Margarida (E15), como outros jovens, sentiu dificuldade nessa adaptação. Ao contrário de João, uma boa parte dos jovens

entrevistados não tinha o hábito de realizar tarefas domésticas e muito menos de ser independente na gestão financeira. Assim, Margarida (E15) “no início gastava[m] o dinheiro todo”. A jovem conta como a mãe ficava “tão chateada, porque era dinheiro que dava já contado para chegar ao final do mês”.

E quando o dinheiro não chega ao fim do mês?

Quando o dinheiro não chega ao fim do mês, é quando se encontram contradições no discurso dos jovens que afirmam ser mais independentes, ter mais responsabilidade e autonomia. O dinheiro não chegar ao final do mês não significa, necessariamente, que tenha havido uma *má gestão* por parte dos jovens. Não tem de existir *irresponsabilidade* ou, de certo modo, pouca reflexão no modo como se geriu o dinheiro. Carolina (E2) exemplifica isso mesmo. Com cargos num grupo académico, voluntariado e com a exigência a que o curso de Medicina obriga, “às vezes” acaba por “jantar fora quando não era necessário”. A sua gestão financeira passa por “fazer as contas no início do mês” e destinar o dinheiro segundo as despesas previstas, “mas depois acabam por surgir coisas...” que fazem com que o dinheiro nem sempre chegue ao final do mês. No caso de Carolina (E02) esta situação é um obstáculo para não conseguir poupar tanto quanto queria. No fundo, “quando o dinheiro acaba, acaba”.

Esta seria uma situação incomportável para casos como o de Dário que diz que “não se pede mais e pronto”. Os pais de Dário, “com dois filhos a estudarem no continente”, fazem “um grande esforço”. Tanto Dário como a sua irmã sabem bem: “estar em Lisboa, estar aqui no Continente... é muito caro para eles [para os pais]. A gente não lhes pede mais dinheiro. Não pode”. Neste caso, como no de Carolina, o dinheiro simplesmente não pode acabar, obrigando a uma gestão mais *apertada*. Mas estes dois exemplos, ilustram a excepção. Na análise das situações em que o dinheiro acaba, a classe social não tem qualquer significado, tal como o género e a área de formação ou a nacionalidade se tornam irrelevantes. Regra geral, quando o dinheiro acaba, a solução dos jovens é uma: “peço mais! Se vir que é insuficiente para pagar a renda, por exemplo... peço mais”, explica Rui (E23). A este respeito Margarida (E15) comenta, entre risos, que “ela [a mãe] acaba por ter de dar mais... porque [risos], eu não posso viver sem dinheiro, não é?”. Portanto, os pais, com mais ou com menos dificuldades, dão sempre dinheiro aos filhos, o que revela a enorme importância que atribuem ao percurso escolar dos filhos e a sua disponibilidade para o sacrifício.

Se aquelas variáveis explicativas nesta análise nada contam, identifica-se uma diferença no modo como os jovens lidam com o facto de pedirem mais dinheiro aos pais. Alguns, como

Luísa (E18), têm de “apresentar uma explicação razoável”. Para outros, “basta pedir mais” como o excerto de Rui (E23) acima mostra, ou ainda como no caso de Gaetano (itE16) que diz que “não é suposto, mas se for preciso mais, peço ajuda e a minha mãe pode sempre ajudar-me”. Neste último caso, o de Gaetano, já se denota um cuidado maior ao afirmar que “não é suposto”.

Então, onde se situam estes jovens que *não devem gastar mais*, mas gastam... que *tentam ser autónomos, economicamente...*, mas que deixam o dinheiro chegar ao fim, porque *sabem* que “depois do sermãozinho”, o pai e a mãe lhes dão os extras que fazem falta? Serão *jovens*, com um estatuto um pouco à frente do de adolescente? Serão *jovens em transição*, com um pé na *falsa liberdade da juventude* e com o outro nas experimentações de independência e responsabilidade que a vida de adulta, por meio de mergulhos no mercado de trabalho e na relação com adultos, lhes atribui? Situemo-los, por agora, num limbo. Chamemos-lhes *adults to be* à procura da sua própria definição de “adulto”.

Capítulo 7

COM OS OLHOS NO FUTURO. Representações na transição para a vida adulta

Depois das narrativas sobre os momentos (passados) da infância e da adolescência e depois de percorridas as memórias próximas do (presente) momento da entrada no ensino superior, os jovens entrevistados foram convidados a colocar *os olhos no futuro*. Primeiro, numa perspectiva individual, partilham os seus planos para os próximos anos, pensando a sua vida por vezes com algumas reticências, outras vezes de forma determinada. Falam dos seus sonhos por realizar e dos medos que enfrentam na vida. Trazem testemunhos dos seus projectos de futuro em termos de trabalho, família, lazer, dinheiro e independência. De seguida, reflectem sobre o que é ser adulto e sobre o papel do dinheiro, ao nível das suas representações.

Será que o *dinheiro* desempenha algum papel na procura e definição de identidade própria dos jovens? Qual é, afinal, o papel do dinheiro, ao longo do curso de vida? Que significados tem? *Ter* ou *não ter* dinheiro contribui para os jovens se sentirem mais ou menos adultos? O dinheiro é um companheiro dos *adults to be* na sua viagem de (auto)descoberta? Este capítulo encontra respostas para estas questões e, ao mesmo tempo, explora o modo como os jovens se representam ao nível dos planos para a sua vida futura de indivíduos (adultos?)

num contexto de transformação no Sul europeu, onde a (in)dependência financeira surge como um debate em aberto.

Planos para o futuro: trabalho, família e independência

Falar em futuro é falar num cenário incerto: possível ou imaginário. Se para uns jovens é fácil colocarem-se nesse nível de abstracção, para outros o futuro nada mais é do que uma incógnita, sendo para estes uma rejeição. A análise dos discursos conduz não a um, mas vários futuros. Revelam-se cenários temporais paralelos que se desdobram em torno de temas comuns como a educação, o emprego, o dinheiro, a família e a saída (ou não saída) de casa dos pais, da cidade ou do país. Não se pretende, no entanto, reproduzir uma lista exaustiva de *todos* os planos que os jovens desenham para os seus futuros. Antes, procura-se interpretar o modo como os jovens *de hoje* pensam o *amanhã*, a partir das categorias construídas pela investigadora com base nos discursos analisados.

Um futuro que surpreenda... ou “logo se vê”

Ao serem questionados sobre o futuro, um grupo de jovens, de que Sónia (E04) é exemplo, afirma que este não passa de “um foco de... de frustração... e insegurança” e por isso “não vale a pena” encará-lo. Acredita que “nunca sabemos muito bem... aquilo que... que vamos ser”, tal como os seus pais também não sabiam “quando eram crianças”. Sónia (E04) estuda Belas Artes em Lisboa e acredita que “o melhor é focar[-se] na formação e nos [seus] objectivos” enquanto artista, porque “as coisas surgem se lutarmos por elas”. A jovem entende o futuro mais como uma “consequência” daquilo que faz do que propriamente “um objectivo”, indo ao encontro das palavras de Marc Augé que em 2012 escreve que uma das formas de entender a relação das pessoas com o futuro é considerá-lo “uma consequência do passado” (Augé 2002:14). Sónia (E04) escolhe não pensar no futuro e, dia após dia, “fazer a [sua] arte... o que gost[a] (...)”, e deixar que o futuro *se construa* e a “surpreenda”.

O caso de Sónia é uma excepção. A postura de “logo se vê” relativa ao futuro diz respeito quase exclusivamente aos testemunhos dos jovens do género masculino – sobretudo portugueses – que confessam que “não [são] muito de pensar no futuro”, por diversos motivos. No caso de Henrique (E14) deve-se ao facto de “não gostar de *coisas* que [o] prendam”. Prefere, então, “viver a vida *assim*”, sem compromissos nem planos, “um bocado sem saber”. Já José

(E24) explica que “é muito difícil” pensar no futuro porque “nunca [foi] muito decidido”. José desabafa que “gostava de ser mais determinado”, mas “não [sabe] nem [consegue]” antecipar o que vai fazer na vida nos próximos anos. Avança que “ser notário” é uma hipótese. Ou “talvez consiga entrar como inspector na P[olícia] J[udiciária]”; Com pausas longas no discurso conclui: “não sei... é que não sei mesmo...”. O caso de João (E27) é mais um que ilustra a dificuldade em imaginar o *futuro*. O jovem estudante de Direito “não [tem] *assim* planos a tão grande prazo. Talvez consiga ver daqui a dois anos... três... dois anos. Mas *vamos* vendo”.

Outros testemunhos colocam os jovens num *futuro indefinido*, num tempo em aberto, sem delimitação temporal precisa, onde os projectos e sonhos se misturam. Raquel (E20), conta que tem “coisas em que acredita” e pelas quais tenta guiar a sua vida. São *planos em aberto*, sem *prazo de validade*, como explica no excerto que se segue:

Eu não tenho propriamente planos definidos e fechados. Até porque acho que muitos planos normalmente têm o dom de acabar sempre por não resultar e, portanto... eu sei aquilo em que acredito e sei aquilo em que / ou seja, as linhas gerais para onde quero ir. Agora, em concreto eu não sei. Portanto, o que é que eu sei? Eu sei que quero... quero imenso trabalhar na área de Direito mas antes gostava de fazer *litigation in human rights*. Vou fazer agora a tese em *refugee law* e, portanto... para mim o Direito não faz sentido se não for aliado à ideia de justiça. E isso parece muito fácil. Parece muito óbvia. Mas a maior parte das sociedades de advogados estão muito voltadas para a componente comercial e financeira e *tax law* e por aí fora... e quer dizer... a ideia de justiça é completamente esquecida! A ideia social, o Direito como um fenómeno social é esquecido. E, portanto, o que eu não quero / o que eu quero é procurar qualquer coisa que seja *meaningfull*. Não é? Que tenha significado.

Raquel (E20)

Os planos de Raquel (E20) caminham de mão dada com os seus valores e princípios. Os seus planos são, ao mesmo tempo, os seus sonhos. Raquel vive uma vida despreocupada em casa dos tios maternos, com duas empregadas permanentes em casa, que “além da limpeza, fazem todas as refeições e o que [Raquel] e os primos precisar[em]”. É trabalhadora-estudante e sente-se “bastante independente”, com objectivos “bem” definidos. “Aqui”, conta Raquel (E20), “nem a cama faço, porque é assim que a minha tia quer. Mas em casa faço tudo. Sei fazer tudo!”. O caso de Raquel mostra que o facto de os jovens não serem capazes de definir precisamente o seu futuro não está necessariamente relacionado com o facto de preferirem viver “ao sabor da maré” ou de *não se importarem*. Raquel tem planos (e sonhos) concretos para viver. Sabe o que quer, ainda que não determine os seus planos no tempo.

Tal como Raquel, vários jovens referem-se aos seus planos num *futuro em aberto*: “*um dia* gostava de sair do país... ir para sítios fantásticos”; “sei que quero continuar no campo das artes”; “*no futuro* quero ser podre de rica!”; “eu já me imaginei a trabalhar na Dinamarca! Ou então na Suécia!... mas quando e como é que não sei”; “[o meu plano para o futuro] é ter um projecto de vida em conjunto... e sentir-me realmente bem com aquilo que faço”; “*no futuro* imagino-me com filhos”; “eu quero é ser feliz”. Estes são exemplos de casos que ilustram um *futuro indefinido* (temporalmente) mas *concreto* (em termos de planos); *quase individual* na medida em que os planos arquitectados pelos protagonistas *não têm* em consideração a acção de outros indivíduos, quando estes fazem parte dos mesmos projectos.

Esta é uma característica geral quando se analisam quaisquer discursos sobre o futuro, mesmo quando os jovens conseguem definir um *quando*. Veja-se por exemplo o caso de Carolina (E02) que planeia estar casada *daqui* a cinco anos, ainda que no momento actual não tenha nenhuma relação amorosa em vista. O futuro revela-se o momento onde se reinventa a vida, sem interferência do outro, se o entendermos numa perspectiva do *imaginário* ou daquilo que *é* possível, sem constrangimentos.

Futuros tangíveis... e cenários múltiplos/alternativos

Quando a investigadora interpela os jovens sobre um futuro mais concreto – ou no imediato (*o que pensas fazer quando acabares o curso?*) – ou demarcado concretamente no tempo (*o que queres fazer daqui a cinco anos? E daqui a 10 anos?*) uma parte significativa dos jovens – portugueses e italianos – mostra maior facilidade em partilhar os seus planos. Notam-se, no entanto, diferenças consoante a área de formação. Os protagonistas de Belas Artes, com opções de trabalho mais difusas, traçam cenários de futuro e planos de vida *em aberto*, com múltiplas alternativas, já que “tudo pode mudar”.

Os estudantes de Direito oscilam entre uma perspectiva assustadora do futuro e outra optimista. Aqui, assume-se uma variação segundo a nacionalidade. Os italianos descrevem opções de futuro mais clássicas, pela via tradicional da família e da conciliação do trabalho-família. Por seu lado, os portugueses e portuguesas que estudam Direito, bebem de dois tipos de cenário: nuns casos esse mais *clássico*, noutros exemplos, mais *em aberto*. Para o segundo cenário, parece ter relevância o tipo de família de que descendem. Quanto mais favorecidos economicamente e quanto mais qualificados são os pais (ou pelo menos a mãe), mais espaço há, entre os estudantes portugueses de Direito, para planos alternativos ao tradicional. No que diz respeito aos jovens que traçam um cenário pela via *tradicional*, fazem-no através de planos pouco ligados à construção de família no futuro. Para os portugueses, o trabalho e procurar um

emprego (na área) parece ser mais pertinente do que constituir família, quando se compara com os casos italianos.

De forma semelhante, no caso dos estudantes de Medicina, o futuro também se distribui entre cenários pela via tradicional – terminar os estudos e procurar emprego e/ou sair de casa dos pais, arranjar casa, constituir família (com ou sem filhos, pela via do casamento ou não) – e cenários em aberto ou, pelo menos, combinados na medida em que alguns desses jovens fazem planos de sair do país em missões de voluntariado ou viajar. Em ambos os casos para os protagonistas o cenário é *sempre* optimista. É nesta perspectiva que os estudantes de Medicina se distinguem tanto dos de Belas Artes como dos de Direito.

Comum às três áreas de formação em estudo está a construção de cenários múltiplos. Carolina (E02), estudante de Medicina, “gostava de ir para fora, durante uns meses... de Erasmus...” porque na sua opinião “a Medicina já não é aquela utopia de *tenho sempre emprego*”. Então, opta por traçar vários cenários, uns alternativos aos outros: “se tiver cá vaga na especialidade em princípio ficarei em Lisboa. Embora de também não me importar de voltar para o interior. Se voltar para [a minha] mas não vou voltar a viver na casa dos meus pais. (...) Idealmente. tenho um trabalho estável (...) eu também gosto muito de coisas extra, extra o currículo comum e portanto há vários projectos que eu gostava muito... / porque gosto da parte clínica, com doentes e assim, gostava de manter paralelo algo a ver com a saúde pública – projectos para a saúde, de intervenção social. (...) Ter assim algumas coisas em paralelo. E, pronto, ter também os meus filhos [risos]”. Caterina (itE25), estudante de Belas Artes, não consegue “escolher só um” plano. Quer trabalhar na área “num museu...”. Ao mesmo tempo, está “a estudar inglês... para melhorar e poder entrar / começar a trabalhar numa galeria de arte ou talvez como guia turística”. Para Caterina “o que vier a fazer pode ser muita coisa, mas dentro deste campo [das artes]”. Por sua vez, Guilherme (E28), estudante de Direito, “imagina... três alternativas” para a sua vida no futuro. São múltiplos cenários, cada um alternativo aos outros, caso algum não se venha a concretizar: “Ou corre tudo bem com a banda e consigo ter sucesso. Ou vou / acabo por ir tirar um mestrado em ciência política ou relações internacionais e fazer qualquer coisa... hum, relacionado com isso. Ou então... acabo por ser o pior cenário que é... arranjar um trabalho qualquer e viver de ordenado para ordenado”. Apesar dos cenários em aberto, estes casos revelam a preparação dos jovens para um futuro aparentemente cinzento, onde “as coisas podem correr mal” e, então, dizem, “temos de estar preparados”.

Tempo para tudo... entre a procura “de estabilidade” e andar “ao sabor do vento”

Encontra-se ainda um conjunto jovens que procura a estabilidade, associada à família e ao trabalho, como Giacomo (itE10) que deseja “viver com a [sua] namorada e ter estabilidade” com um emprego melhor. Giancomo é trabalhador-estudante. Trabalha em *part-time*, a servir às mesas num restaurante e, “com este tipo de trabalho”, não consegue “assegurar uma estabilidade” que lhe permita sair de casa dos pais. No *imediato*, espera terminar os estudos para que *depois* possa começar a constituir família. Outros, como Pedro (E07) preferem “levar a vida um bocadinho *assim* ao sabor do vento”, ainda que ao mesmo tempo queiram “deixar uma *pegada*”. Os seus planos passam pelo campo profissional. O jovem estudante de Belas Artes acredita “que nada acontece por acaso”. Depois de ter sido chamado para um estágio com o qual “já nem estava a contar, mas [que] avançou”, pensa que “gostava de continuar a trabalhar área”. Sem propriamente um plano muito concreto, o *futuro imediato* de Pedro é estagiar numa empresa de Design Gráfico. Depois, “logo se vê”.

A procura de um emprego (na área) faz parte dos planos para o *imediato* de vários jovens. Depois de acabar o curso, Sónia (E04) planeia começar a procurar emprego: “é procurar pelo meu lugarzinho no mundo, por assim dizer... gostava de trabalhar em editoras ou assim, por causa dessa situação de querer ilustrar livros”; Salvatore (it04) “gostava de fazer um estágio num tribunal” e Dulce (E01) diz que, ainda que “trabalhar num escritório [de advogados]” não seja “propriamente” o seu “emprego de sonho”, vai fazer “um esforço imenso” para que gostem dela. Os planos para encontrar um emprego ou estágio na área *assim* que terminar a licenciatura ou mestrado é o mais frequente entre os testemunhos dos estudantes de ensino superior entrevistados, à excepção dos estudantes de Medicina, os quais ainda esperam vários anos até terminarem o curso e fazerem o seu internato. Para estes jovens, os principais planos para o *futuro imediato* é “acabar o curso”, preferencialmente com a “nota mais alta possível [para] depois decidir as especialidades”. Para Carolina (E02), por exemplo, é mais fácil imaginar quais *não são* os seus planos, como o excerto seguinte revela:

Quando acabar [o curso]? É assim, sei mais as [especialidades] que não quero, do que as que quero. Hum, também por saber as notas/ por saber os... os... patam[ares]/ as médias para entrar. Mas sei que cirurgias eu não gosto; dermatologias, ortopedias nem pensar! Hum, sei lá... Gosto muito da parte de pediatria, de Medicina geral e familiar, de Medicina interna... hum... por acaso eu tenho um bocado tendência... A única que ainda tem/ que se sabe que tem saída é a Medicina geral e familiar que é sempre precisa. As outras, pediatria, quem está a sair agora da especialidade já não consegue/ já não consegue emprego e é uma coisa que eu acho que gostava muito. Ma:s, mas depende muito. Ainda estou numa fase do curso em que me falta

experimentar várias... várias opções e, portanto, não sei bem aquilo/ acho que tem de ser mais. Nós às vezes achamos que gostamos muito de uma coisa, mas temos mais jeito para outra e é preferível ir para o que se tem jeito do que estar a gostar muito do que não se ter grande jeito para a coisa.

Carolina (E02)

De facto, a maior parte dos protagonistas afirma que “agora é acabar o curso!”. Sobretudo os que estão no último ano, como Beatrice (itE02), Rui (E23) ou Magda (E06), até têm “muitas ideias” mas, dizem, “para saltar para essas ideias” têm de acabar o curso. Desta forma, forçam-se a não fazer plano para *o imediato*. É-lhes no entanto *possível*, imaginar um *futuro próximo*, depois de acabarem o curso. Um *depois* em aberto que pode ser “*daqui* a dois anos... três... dois anos” depois de se graduarem. Esta postura perante o futuro recupera o conceito de “extended present” proposto por Helga Nowotny (2012:50), na medida em que o futuro deixou de oferecer aos jovens “that projection space into which all desires, hopes and fears could be projected without many inhibitions because it seemed sufficiently remote to be able to absorb everything which had no place or has unwelcome in the present”, como o acesso ao mercado de emprego, por exemplo. Deste modo, “the future has become more realistic, not least because the horizon of planning has been extended. But this also means that it is drawing closer to the present” (*idem*).

Ainda assim, muitos conseguem idealizar planos a curto, médio ou longo prazo, sobretudo a nível familiar. Os jovens que vivem com os pais, como Giorgia (itE03), Giacomo (itE10), Patrícia (E17) ou João (E27) esperam, *daqui* a cinco anos, sair de casa dos pais, seja para “morar[em] sozinho[s]”, com o namorado ou namorada, ou mesmo para “casar”. Alguns “eventualmente já [estão] a ponderar ter o primeiro filho” nos próximos 5 anos, outros estão “sem ideias de filhos”. Para vários jovens, os planos familiares, de viver ou casar com alguém, de ter ou não ter filhos, surgem não nos próximos cinco anos, mas num prazo de dez anos. Eis o testemunho de Ana Catarina (E05):

Eu acho que / Para mim, é muito importante a parte da família. E separar a parte da família da parte da carreira. E eu quero ganhar experiência na minha área, quero trabalhar na minha área. Só que... isto está complicado para todos, não é? Mas eu penso que daqui a dez anos / o que eu quero que seja, o que eu... É que seja igual à que daqui a cinco anos. Se eu poder ganhar mais, melhor ainda. Se eu puder ter mais, hum / não é que... Eu não sou muito materialista. Por exemplo, há muita gente que “Ah! Se eu ganhar um Euromilhões, vou comprar um carro

de luxo”. Eu não era assim. Eu contento-me com pouco, desde que dê para andar e etc, qualquer coisa para mim serve.

Ana Catarina (E05)

A importância de constituir família surge em vários casos, portugueses e italianos, em discursos no masculino e no feminino. Ainda que para alguns jovens a realização profissional seja fundamental, “ter uma família é mesmo muito importante”. Gabriela (E26) explica que “sempre [teve] uma família muito unida e realmente vai ser um desgosto se não puder ter filhos... ou algo desse género”. No caso de alguns, a importância da família é tal que um dos planos de futuro é regressar para perto “dos [seus]”, como confessa Dário (E19). Dário vive em Lisboa com a irmã e, ainda que tenha “bons amigos” que fez na universidade, sente-se “como um peixe fora de água”: “É uma... barreira que ainda não consegui ultrapassar. É que... eu sinto-me em casa é *lá*. Cá estou bem. Mas eu sempre gostei de... / cá estou na minha casa... de estudante. Lá estou na minha casa”.

Entre os protagonistas italianos do género masculino, os planos para criar uma família surgem mais cedo do que para os portugueses, fazendo parte dos seus planos tanto para um futuro próximo, como para os próximos cinco anos. No entanto, a importância que estes atribuem à família não passa tanto pela parentalidade como para os portugueses. São apenas dois os jovens italianos do sexo masculino que pretendem ter filhos nos próximos cinco anos: Gianpaolo (itE06) e Giancomo (itE10). Assim, a constituição de família parece fazer mais sentido para os italianos pela via da coabitação ou, preferencialmente, do casamento. Esta é ao mesmo tempo uma das vias de acesso à independência para os italianos. No caso dos portugueses, os seus planos de futuro tendo em vista a independência passam pela saída de casa dos pais, planeando primeiro uma saída individual e, mais tarde, viver ou casar com alguém.

Criar uma família é um dos planos para o futuro comum entre as protagonistas do género feminino, independentemente da sua nacionalidade. Ainda que, no caso das italianas, o casamento seja mais importante do que para as portuguesas, para quem parece ser suficiente “estar com alguém”, para algumas das entrevistadas portuguesas que ainda vivem com os pais, como o caso de Dulce (E01) e de Sofia (E16), viver com o namorado é uma das vias para a saída de casa.

Todavia, identificam-se casos em que os planos ainda estão longe de pensar em família. É exemplo disso o caso de Artur (E09) para quem os planos de futuro são “ficar só sem fazer nada”. Tal como Alice (E03), está “farto” de estudar. Estes dois protagonistas representam o

caso de Belas Artes em que, regra geral, os jovens têm planos *menos definidos* em termos de projectos profissionais, ainda que exista um ou outro caso como o de Ana Catarina (E05) que tem “vontade de arranjar trabalho na área ou de seguir carreira militar (...), comprar uma casa (...) junta-[se] e depois começar a constituir família e, talvez, mais tarde fazer um doutoramento”.

Para Chiara (itE11), que estuda Direito em Roma, continuar a estudar é uma estratégia para arranjar emprego na área e, então, num futuro próximo, planeia “continuar a estudar”. Nestes casos, ainda que o objectivo seja “estudar”, o plano foca-se em conseguir um emprego no domínio da formação. Os estudantes de Direito são os que, nesse *futuro próximo*, planeiam “começar a ganhar dinheiro”, mesmo que não coloquem a ideia de abandonar os estudos. Dário (E19), por exemplo, está “a ponderar um part-time para ir ajudando [os pais] na despesa do mestrado”. Assim, pensa em “arranjar emprego mesmo na área” que quer. Afirma, determinado, que o que quer, em termos profissionais, é muito específico: “quero ir para magistratura... Eu quero uma coisa e vou trabalhar para chegar lá”. Maria Rita (E13) também quer “começar logo a trabalhar”. Os motivos são evidentes para a estudante de 21 anos, como o excerto seguinte mostra:

Quero... Quero ir trabalhar. Quero começar logo a trabalhar. Porque a independência financeira é uma coisa muito importante para mim. Porque eu não quero voltar para Leiria! [risos] Não, e porque... De certa maneira compreendo que eles me paguem as coisas até esta altura mas depois já chega. Seis meses no máximo depois do curso e do mestrado acabarem, por razões de subsistência, mas mais que isso para mim não me parece justo se quer.

Maria Rita, E13

À porta do mercado de trabalho: “já não é aquela utopia” de ter sempre emprego

Ao serem convidados a pensar na sua vida daqui a cinco ou dez anos, o plano mais referido pelos protagonistas é a conquista de independência financeira. Francisco (E22) refere-se a um “sossego financeiro”. Ana Catarina (E05), por sua vez, fala em “estabilidade financeira”. O dinheiro que os jovens projectam ter no futuro, por via do emprego, permite-lhes “ponderar o futuro”. De facto, é depois do assunto do dinheiro ou da independência financeira ser abordado pelos jovens que eles revelam maior capacidade para desenvolver os seus projectos de futuro. Ter ou não ter dinheiro, ser ou não ser independente dos pais

financeiramente, são assim indicadores fundamentais quando se analisam as representações sobre a vida adulta dos jovens.

A dificuldade que alguns enfrentam em criar plano de futuro está associada à incerteza financeira que pensam vir a enfrentar, depois de concluírem os estudos. Nuno (E21) representa esses casos: “é muito difícil, muito difícil... É difícil pelo sentido da dificuldade que é encontrar realmente um emprego na minha área. Tem de se ter um bocado de sorte e encontrar / conhecer as pessoas certas. Depende... do teu portfólio. Não é como nos outros cursos, de Medicina ou... ou Direito, economia. Tens de estudar, tens a média, o teu diploma. Analisam o teu caso. Ok! Não, isto aqui é um mundo tão subjectivo e tão específico que é complicado fazeres realmente planos”.

Neste sentido, para alguns jovens, o futuro revela-se verdadeiramente assustador. À porta do mercado de trabalho, alguns acreditam, como Federica (itE05) que “é mesmo difícil” encontrar um emprego na área. No caso de Direito, vários estudantes acham que “o curso é muito limitado”, que “abre poucas portas” e, por ser “tão específico” porque diz respeito “apenas ao contexto nacional” (referido pelos jovens italianos), será “complicado trabalhar na área”.

Assim, há a necessidade de encontrar estratégias para enfrentar esse futuro que à partida parece ser *cinzento*. Há que “estudar muito”, “preparar muito bem o exame”, “ser empenhada”, “esforçar-[se] imenso”, “confiar”, “não ficar parado não ficar a *ver os navios a passar*” porque “mesmo com receio”, “[têm] de continuar”. Pedro (E07), por exemplo, explica que “até [pode] não conseguir encontrar [o emprego que quer] mas [tem] de acreditar que sim...”.

As estratégias para alguns jovens passam por fazer planos de “ir para fora”. Rui (E23) representa um conjunto de jovens que acha que “não há nada seguro nem certo” e, portanto, “nem [sabem] se [estarão] *aqui* no país”. Rui é estudante de Medicina. Se para ele o futuro não é *assustador*, como no caso de estudantes de Direito, é porque sabe que sair do país “é uma opção”. Não que gostasse de ter de sair. De facto, Rui (E23) “gostava de ficar [em Portugal] mas é difícil entrar na especialidade porque há poucas vagas”. A saída do país é uma alternativa para muitos estudantes de Medicina pois sabem, como Serena (itE14) que “lá fora há trabalho”. Então “se não encontrar[em] trabalho [no país] sa[em]”. Se não entrarem na especialidade que mais gostam ou se adaptam, como Carolina (E02) que “gost[a] de muitas *coisas*”, ou vão para fora porque “lá fora [acabam] por conseguir”.

Os estudantes de Medicina são os protagonistas com mais certezas em termos profissionais. Sabem que “[vão] ser médicos”. E sabem que vão conseguir um emprego, tal como planeado, na área, ainda que possam gostar ou mais ou menos da especialidade em que

são colocados. Mesmo com a maior dificuldade em conseguir emprego em relação ao passado, “ainda [continuam] a ser algo privilegiados relativamente a outras profissões que estão mesmo totalmente saturadas”. Esta é a opinião de vários protagonistas, como Carolina (E02), Francisco (E22), Gianpaolo (itE06) ou Tiziano (itE13).

O *ser privilegiado* não se esgota, no entanto, na área de Medicina ou em termos de perspectivas perante o mercado de trabalho. Guilherme (E28), estudante de Direito e proveniente de uma família de classe média-alta, “nunca [teve] constrangimentos financeiros” e tem a perfeita noção que “isso é uma sorte enorme e que a maior parte das pessoas não tem essa sorte e que inclusivamente a [sua] geração o mais provável é viver pior que os ascendentes, independentemente do estrato social”. A protecção económica que tem por parte dos seus pais e do avô materno, permite-lhe “ter uma tranquilidade” perante o futuro que “nem toda a gente pode ter”.

Perante os cenários de futuro antecipados pelos jovens, alguns sabem que “com um curso superior é mais fácil” encontrar trabalho do que “sem um título” mas, mesmo assim, “não há problema nenhum” se não for possível trabalhar na área de formação. João (E27), por exemplo, gostava de ser advogado, mas “por acaso até gostava de trabalhar na agricultura (...) com os [seus] avós”. Muitos acabam por ponderar fazer “qualquer coisa” porque “uma pessoa tem de sobreviver”. E “sem dinheiro, sem nada (...) é mais complicado”.

Em suma, ora percorrendo a via tradicional, ou construindo trilhos múltiplos e alternativos, ora optimistas, indiferentes ou assustadores, os planos para o futuro dos jovens resumem-se em três cenários principais: (i) *caminhar para o futuro, pela via tradicional*, (ii) *desvendar o futuro, com trilhos inventados* e (iii) *viver, com as escolhas que o futuro faça*.

É da dualidade ‘sonho e medo’, entre o futuro risonho e o futuro assustador, que a próxima secção trata. Afinal, com que *postura* os jovens mais qualificados *de sempre* enfrentam o futuro?

Sonhos e medos: a educação que muda, os sonhos que permanecem²⁷

²⁷ Para parte desta secção de capítulo contribuiu a apresentação do poster “Com gli occhi nel futuro: l’educazione che cambia, i sogni che rimangono”, apresentado em Gorizia (Itália) no *Convegno Nazionale della Associazione Italiana di Sociologia (AIS) – Sezione Sociologia dell’Educazione*, no dia 20 de Novembro 2015, tendo este sido premiado com o primeiro lugar.

Prestes a terminarem o curso superior num futuro muito próximo, e perante a incompatibilidade entre um modelo social estruturado (em que *mais estudos* equivalem a melhor vida...) e a realidade prática do mercado de trabalho (de dificuldade no acesso, mesmo para mais qualificados), os protagonistas entrevistados revelam os seus sonhos de uma vida melhor e falam sobre as estratégias para aceitar que a vida “não vai ser fácil”. Mais do que aceitar, os jovens manifestam a sua capacidade de adaptação (antecipada) para ultrapassar essas dificuldades e, desta forma, poderem continuar a sonhar *sem limites*.

Está-se perante uma *geração flexível*: a que acredita, como um ou outro protagonista refere, que quando não é possível concretizar um sonho, “arranj[a-se] outro”. Os jovens entrevistados mostram que, para fazer frente à incerteza do mercado de trabalho é necessário não aceitar os “não” e que há que seguir em frente e sonhar “com uma vida melhor”, estável ou em constante mudança, tal e qual como o planeado ou com alternativas inventadas.

Os sonhos vão mudando... são tantos!

Uns têm “muitos sonhos... são tantos!”, outros têm sonhos “mas não são assim grandes sonhos”. Alguns, como Dário (E19) acham que “os sonhos vão mudando à medida que a vida vai passando”. Muitos confessam que “só [querem] ser feliz[es]”, como no caso de Sónia (E04). Eis o seu testemunho no excerto que se segue:

Os meus sonhos? É viver feliz! [risos]. Muito honestamente! Porque nós quando somos crianças temos aquela coisa “Ah, o meu sonho é andar num pônei... nas Caraíbas!”... Tipo, o meu sonho é ser feliz e estar com as pessoas que me fazem bem. Porque podemos ter aquela ambiçãozinha mais material ou aquele desejinho de, sei lá, fazer [imperceptível] ou de ter uma espada, sei lá, essas coisas assim. Mas isso são coisas tão, tão efémeras e tão esporádicas... é, é aquele tipo de coisas que, ok, acontece, já aconteceu, acabou. Eu quero é ser feliz!

Sónia (E04)

Para alguns, esse desejo de felicidade passa por cumprirem sonhos como “ser médico”, “ser cirurgião”, “ser advogado”, “ser magistrado”, “pintar e só pintar” ou “ser bailarina”, “ter sucesso com a banda”, “trabalhar na área do cinema”, “fazer banda desenhada”. Outros querem “marcar a diferença no mundo, [mesmo que não seja] uma diferença enorme... mas [fazer] qualquer coisa para que um dia alguém ainda se lembre de [si], que não familiares”. Vários

sonham com “ajudar os outros”, através da Medicina, da justiça ou da sua arte. Outros querem “fazer o bem” e “sentir[em-se] bem [consigo] próprio[s]”.

Nuno (E21) afirma que no futuro, “quando chegar a altura de morrer” quer “estar preparado (...) [mas] isto são questões mais filosóficas!”. Alguns sonham em conseguir “ultrapassar medos”, como Marina (E10) que “gostava de lutar por isso... de ultrapassar essas *coisas...* pessoais e emocionais”. Uma boa parte dos jovens sonha com “simplesmente ter uma vida tranquila”, com “uma certa tranquilidade interior”, “sem preocupações... uma vida, enfim, *normal*”. Dário (E09) quer que os seus pais olhem para ele e pensem “*sim, senhor, fez o seu trabalho*”, mas “com tranquilidade”, até porque é “uma pessoa que gosta de ser feliz e de ser tranquilo”. Tal como Caterina (itE25), não é “de grandes objectivos na vida”. Nem um nem outro têm “grandes sonhos”. A jovem de Belas Artes apenas sonha em se “sentir bem dia após dia, ter o [seu] trabalho, mas nem é pelo dinheiro... só [quer] ter uma vida tranquila”.

Já Salvatore (itE04) sonha em poder viajar: viajar muito! E por muito tempo, no sentido de poder ir e ficar muitos... muitos meses, por exemplo. Podia ir para qualquer lugar. Só para conhecer culturas diferentes, línguas diferentes...”. Cláudia (E12), que “nunca [teve] oportunidade de viajar” também sonha com “passear muito, conhecer o mundo”. Maria Rita (E13) sonha em ter um bom trabalho que lhe permita viajar “assim umas duas vezes por ano”. O sonho de Henrique é “trabalhar como *freelancer* para, pronto, começar a viajar. Gostava de começar na América do Sul ... e andar por lá e depois... talvez no resto Sudeste Asiático e ir sempre assim trabalhando onde fosse preciso. Trabalhando pela internet. Para aí... viajar e conhecer.” Acima de tudo, o que estes jovens representam é que o importante “é traçar um caminho que [os] faça felizes”, “livre[s]”.

Quando se aborda o tema dos sonhos, os testemunhos são bastante ricos, de uma imensa diversidade. Encontram-se também entre os sonhos, alguns relacionados com o trabalho, do ponto de vista da felicidade ou de retorno. Caterina (itE25) sonha em ter um trabalho que a satisfaça, que a permita ser feliz. Gaetano (itE16) sonha com um trabalho que o possibilite ter uma casa sua e, no fundo, tem o sonho de conseguir viver do seu trabalho, com o seu dinheiro. Carolina (E02) refere que um dos seus sonhos é ter a oportunidade de “retribuir o investimento dos [seus] pais todo o esforço que eles fazem para [ela] andar na faculdade”. Se no capítulo anterior foi notória a enorme importância que os pais atribuem ao percurso escolar dos filhos, agora é revelado o reconhecimento que os filhos fazem a esse esforço.

“Ter uma casa” é um dos sonhos referidos por vários protagonistas, independentemente de viverem na casa de origem ou não: “o sonho de toda a gente é ser rica! [risos] Mas os meus

sonhos... acho que é ter o meu espaço”, diz Ana Catarina (E05). Para alguns, como Rahul (itE29) ter uma casa associa-se a “ter uma família”. Ainda que arranjar trabalho seja importante para muitos protagonistas, sendo um dos seus planos para o futuro, a constituição da própria família é o sonho de quase todos. Além do que é planeado, o sonho, no plano do imaginário, dá, então destaque à dimensão familiar, muito associado à ideia de felicidade e autorealização na vida em geral. O testemunho seguinte de Gabriela (E25) é exemplo disso:

É este... É mesmo este: ter uma família ótima! Sinceramente, é isso. Eu nunca... nunca fui de sonhar com... profissões impossíveis, porque eu sempre pensei “O que seja que for que eu vou escolher, eu vou trabalhar o máximo para ser boa.” Portanto, vou tentar ser o melhor possível nessa área. Mas eu sempre quis mesmo foi... foi ter uma família que seja muito feliz e poder ter possibilidades para irmos todos de férias. E... sinceramente, a minha vida vai passar por trabalhar para isso.

Gabriela (E26)

Sonhar com uma família pode passar por dar continuidade à relação amorosa que já têm, seja recente ou de longo prazo, mas em nenhum dos casos analisados o *casamento* faz parte dos sonhos destes jovens. Ter filhos, por outro lado, é o sonho de muitos, sobretudo para os protagonistas do género feminino e de nacionalidade portuguesa. Algumas jovens portuguesas desabafam que sonham com “ter uma família”, “conseguir ser boa mãe” e que “vai ser desgosto se eu não poder[em] ter filhos”.

Eu tenho medo que as coisas corram mal...

Falar sobre os medos não é tão fácil para os protagonistas como falar dos sonhos. Em alternativa, alguns riem e, de forma esquiva, dizem ter medo “do escuro” ou “de aranhas”. Outros dizem que não têm medo “de nada”. Quando questionado sobre os seus medos, Giancomo (itE10) retoma com uma pergunta: “vai parecer mal se disser que não tenho medos? [riso] É que acho mesmo que não tenho medos na vida”. Frederica (itE05) acredita que “se uma pessoa vive com medo nunca vai conseguir enfrentar as *coisas*”. Para a estudante italiana de Direito “é preciso saber enfrentar tudo... qualquer coisa. Mas se comesças logo com medo, estás abaixo de zero e então mesmo que avances ficas no zero... e parece que não avançaste. Se vais sem medo, comesças no zero. E sabes que avançaste”.

Muitos dos medos que os jovens têm estão relacionados com a família: ou por terem medo “de não ter uma família” própria, ou por terem medo que “alguma coisa” aconteça à família actual, como Margarida descreve no excerto seguinte:

Tenho medo que... os meus pais adoeçam. Eu tenho muita dificuldade quando a minha família está doente. Parece que pode ser muito estranho, mas se a minha mãe fica constipada eu penso logo “bom, o melhor é ir para casa” [riso nervoso] mesmo que não seja nada de mais eu tenho mesmo muito medo que os meus pais e a minha irmã, as minhas avós fiquem doentes.

Margarida (E15)

Salvatore (itE04) e Gabriela (E26) receiam “perder as pessoas” que mais amam. Luigi (itE01) diz que o seu “grande medo na vida... aquele que [tem] todos os dias é... é fazer mal a alguém. Magoar alguém, mesmo que involuntariamente” porque, para ele, “os afectos são a *coisa* mais importante que há na vida”. Valentina (itE24) tem medo “de desiludir as pessoas de quem gosta”. Vários jovens, das diferentes áreas de formação, géneros, nacionalidades e *background* familiar, confessam que o seu “maior” medo “é falhar”. Para Magda (E06) falhar significa “pegar numa coisa boa e torná-la má... de não conseguir fazer nada para evitar ou fazer coisas que nasceram com um propósito mas acabam com uma concretização má”. Para Maddalena (itE28), falhar é “não conseguir mostrar aquilo de que sou capaz... de deixar uma má impressão ou nem conseguir fazer nada...”. Alice (E03) partilha o mesmo medo, “um medo horrível de falhar” porque segundo ela “já [falhou] tanto na vida... que... que às vezes [pensa] que devia era desistir de tudo... morrer para aí num canto [risos]”.

As palavras relacionadas com a morte que para Alice são uma hipérbole, em jeito de brincadeira, são medos reais de outros jovens, como os casos de Sónia (E04) e Luísa (E18) ilustram. Eis excertos dos seus testemunhos:

Tenho medo de morrer. Tenho medo da morte! Não da minha. Não tenho medo de morrer mas tenho medo da morte das pessoas que me são mais próximas e mais queridas. Isso... isso assusta-me. E acho que muito por causa da minha função e do contacto tão próximo que tenho com a morte. Isto é tudo tão breve... que num momento estamos e depois já não estamos. E assusta-me. Estou longe. Estou longe da minha família. Estou longe de muitos dos meus melhores amigos. Tenho medo. De um momento para o outro... posso... não da minha morte mas de alguém próximo. Disso é que eu tenho mais medo. E depois como tive em África também há dois anos... hum... esse medo da morte aumentou. Lá não... Ainda é pior.

Luísa (E18)

É assim... muitas pessoas têm medo da morte. Eu, pessoalmente, não tenho exactamente medo da morte porque acho que o dia deve ser vivido diariamente. Mas tenho medo de morrer antes dos meus pais porque sei que isso ia ser uma carga muito grande para cima deles. Não sei se iam aguentar. Hum... claro que tenho muito, que todos nós temos medo de... de pessoas que nos são queridas, de lhes acontecer algo grave, ou morrerem, ou sei lá, estarem numa situação irremediável. É claro que temos medo de acabar na pobreza e essas coisas mas esses medos não nos podem prender a nossa acção porque muitas vezes são eles que fazem com que nós não, não consigamos puxar mais por nós e nós não podemos ser guiados por eles. Acho que principalmente temos simplesmente de continuar.

Sónia (E04)

Nuno (E21) partilha o medo da morte. Se para Luísa e Sónia o medo da morte está relacionado com a perda de familiares e pessoas queridas, o receio de Nuno é mais amplo: “esta é uma coisa com que me tenho deparado ultimamente”, diz, “(...) como eu não acredito em Deus e não acredito na vida após a morte. Eu acredito que vá para o sítio onde estava antes de ter nascido. Que é o nada... e o nada... só por si é uma ideia inconcebível para os seres humanos. É impossível. O nada. O que é que é o nada? O que é que é o vácuo? O que é que é a escuridão? Eu... eu tenho medo disso”. Nuno conclui que tem “medo de... deixar de existir” e espera “chegar a um ponto da [sua] vida em que esteja tão cansado e tão farto da vida” que consiga pensar “ok, estou pronto! Não quero mais disto. Estou pronto para *deixar de ser*”.

Para um conjunto de jovens, os medos estão relacionados com o “estar sozinho” ou “ficar sozinho”, “ser infeliz” ou “não ser capaz de realizar os [seus] sonhos”. Outros, têm medo de “ser pobre” ou de “continuar dependente dos [seus] pais”. Do ponto de vista do *dinheiro*, da profissão e da (in)dependência financeira, vários jovens partilham que têm medo “de ter uma vida precária”, de serem “explorado[s]” ou de “ter uma vida instável” por não conseguirem um “bom emprego”. Sobretudo entre os estudantes de Medicina um dos medos é “não conseguir [trabalhar] na área” que querem, “não ter uma especialidade”. Nestes casos, revela-se que apesar de projectarem um cenário de futuro optimista, em que muitos se sentem “privilegiados” em termos de acesso ao mercado de trabalho, há estudantes de Medicina que receiam “não conseguir” cumprir os seus planos. Alguns, mas não muitos, estudantes de Direito e Belas Artes confessam recear “não ter um emprego”, dentro ou fora da área. Maria Rita (E13), é um desses exemplos e diz que a assusta “não arranjar emprego e ter de sair de Lisboa e voltar a casa dos

país”. No caso de Belas Artes, Luca (itE22) ilustra os jovens que receiam “não ter emprego nenhum. De não arranjar nada, porque as notícias que se ouvem é o que dizem... que não há nada...”.

Os receios destes jovens encontram muitas vezes com a incerteza de ser ou não possível concretizarem os seus planos, sobretudo no domínio do emprego e, consequentemente, em termos de uma vida estável. Os futuros que os jovens edificam nos seus discursos são múltiplos. Os protagonistas conseguem projectar inúmeras hipóteses de futuro. Mesmo entre os estudantes de Medicina, são vários os planos e inúmeras as alternativas encontradas, caso o sonho não se possa realizar como inicialmente foi expectado. Ao sonho ideal, sucedem-se outras alternativas de valor e ambição equivalentes. Em Belas Artes e Direito existe uma preocupação maior com o momento de crise que o país ter atravessado e com os constrangimentos do mercado de trabalho. Porém, não existe uma *crise do futuro* para estes jovens. Fica, pois, por terra a ideia pessimista e fatalista face ao desemprego juvenil. Os seus medos e preocupações com a transição para o mercado de trabalho não são um impedimento para construir sonhos (e alternativas de sonho).

Importa, então, saber o que significa “ser adulto” nos dias que correm. Até que ponto o emprego e o dinheiro estão presentes nas representações destes jovens? A independência financeira será um elemento determinante? De seguida abordam-se as representações dos jovens sobre a vida adulta.

Ser adulto? Representações sobre a vida adulta

A análise horizontal dos discursos revelou que ser adulto assume várias formas. Pode ser um conceito que se esgota na sua abstracção porque “nunca somos verdadeiramente adultos”, representa uma “limitação para a vida” na medida em que “ser adulto é parar; é... estagnar”. Também pode ser um modo de estar na vida, de “saber ter calma”, “ser sério”, “ser equilibrado”, ou “curioso”, sem “...perder a criança que temos dentro de nós”, já que “ser adulto também é ser criança”. Pode revelar-se, ainda, um estado mental: “ter maturidade”, “saber tomar decisões”, “conseguir ultrapassar os obstáculos” ou “ter sofrido” na vida. Em síntese, “ser adulto é crescer”: é “ter independência”, que assume vários contornos, é “ter responsabilidade” por “nós próprios” e também “pelos outros”, é “ter autonomia” e “não precisar de mais ninguém”.

De modo a definirem o que é “ser adulto”, os protagonistas recorrem a cinco indicadores fundamentais. Para uns, é “estar preparado” para qualquer coisa. Para outros os indivíduos

tornam-se adultos a partir de determinada “idade”. Uma estreita franja não acredita que possa existir um estatuto *verdadeiro* de adulto. Outros, associam a vida adulta às preocupações. Para os restantes, por fim, ser adulto diz respeito às novas responsabilidades e à independência.

Antes de aprofundar estas visões, importa sublinhar a dificuldade que quase todos os entrevistados revelaram quando foram confrontados com a pergunta: *o que é um adulto?* Muitos reflectiram sobre o assunto pela primeira vez. Alguns, revelam que é algo em que “às vezes” costumam pensar. Outros, desabafaram “Ui... isso é difícil de definir. [pausa] [suspiro] Para mim, um adu/ É... é fazer... [pausa]”, pedindo algum tempo para reflectir – “tenho de pensar na resposta [pausa]” –, formulando de seguida noções e definições que contribuem para dar resposta às hipóteses teoricamente levantadas nesta pesquisa. Passemos então às diferentes representações sobre a adultícia.

...estar preparado para qualquer coisa...

Chang Liu (itE21) acredita que para ser “adulto” é importante “estar preparado”. O jovem estudante de Belas Artes acha que “os militares” são um exemplo disso: “hum... acho que são os militares. [pausa] os militares são adultos, pois... (...) é estares pronto para o que tiver de acontecer”.

...a idade...

Outros, como Carlo (itE12), pensam que ser adulto poderá estar relacionado com a idade: Teoricamente, tem a ver com a idade, não? Quer dizer, à partida qualquer um é adulto depois de fazer 18 anos... teoricamente, com 18 anos já ficas num nível em que tens de saber fazer as coisas... não é isso?”. Rahul (itE28) partilha esta opinião, ainda que se refira a uma idade diferente: “para mim, é a idade. Aos 30 e tal anos acho que devo ser adulto. Numa fase mais crescida... é importante o modo como vês as coisas.” Carlo (it12) pensa ainda que a vida adulta “tem necessariamente, tem de estar relacionada com a responsabilidade...”, concluindo: “Mas não sei... Na verdade, não sei!”.

...nunca somos bem adultos...

Alguns protagonistas simplesmente afirmam que “não [sabem] o que é ser adulto”. Alguns, rejeitam mesmo que seja possível alguém ser verdadeiramente adulto, como Magda

(E06), que “até [sente] que está a entrar nessa fase” de adulta. Para a jovem de Belas Artes, o adulto pode ser definido da seguinte forma:

“uma pessoa com experiência (...) com conhecimentos; uma pessoa com bondade... uma pessoa que sabe daquilo que fala”. No entanto, acrescenta que “estamos sempre nessa fase. Ou seja, [que] a fase adulta nunca acaba. (...) é estar sempre a aprender, a aplicar os conhecimentos e saber fazer disso um bem para os outros (...) eu acho que tu até morreres nunca chegas realmente a ser um adulto. Estás na fase adulta, mas não és um [adulto]”.

Magda (E06)

De forma semelhante, José (E24) acredita que “uma pessoa só atinge verdadeiramente a idade adulta perto... da velhice [riso] [porque] parece que andamos em constante construção”. Sónia (E04) também acha que “nós nunca nos vamos sentir adultos. Mesmo que tenhamos uma atitude mais adulta... sentimo-nos muduros... sentimo-nos mais muduros em relação a um tema. E acho... acho que fica por aí. Podemos sentir-nos mais muduros, temos uma reacção diferente para com os outros. Principalmente mais empatia e pragmatismo. É um equilíbrio entre o pragmatismo e a empatia. Hum... mas não nos sentimos adultos, ainda assim. Sentimo-nos distanciados da criança. Mas não adultos.”

Alice (E03), por seu lado, faz referência ao caso dos seus tios para explicar que “nós nunca somos bem adultos”, ainda que haja um conjunto de eventos que contribuam para o crescimento individual. Eis o seu testemunho:

Eu vou ser sincera: eu olho para pessoas na minha família, por exemplo, os meus tios... têm quase quarenta [anos] e eu / são como eu, estás a ver? São putos autênticos! [risos] E isso é bom. Eu gosto disso! Não quero chegar a uma altura e eu, tipo, ficar, tipo:: [expressão facial sisuda], estás a ver? Tipo, velha. Velha chata! Rabugenta. Não quero! Estás a ver? Mas acho que é essa cena, há que ter coisas de adulto e que, epá, tu vês a tua vida a andar para a frente em que tu és independente economicamente... financeiramente... *whatever*! Isso não existe...

Alice (E03)

Para alguns jovens manter o seu “lado de criança” é algo muito importante. Pedro (E07) considera-se “uma criança endémica”. André (E25) vê a faceta infantil como uma necessidade no seu percurso de artista: “para pintar é preciso ser criança. Para fazer arte é preciso ser criança. É preciso abrir uma inocência e uma falta de preconceitos perante as coisas e não ter uma maneira lógica de as fazer”. Para Raquel (E20) “um adulto saudável guarda sempre a criança que há em si”. Estes casos ilustram discursos sobre a importância da “criatividade”,

“espontaneidade” e de uma certa “dependência *boa* dos outros, da família... em termos emocionais” na transição para a vida adulta. Raquel (E20) acredita que “é bom crescer (...), mas que há traços da nossa vida que se mantêm e que são transversais a todas as fases da vida. E... [que] nesse aspecto há um bocadinho de crianças em nós, e que é bom que assim seja”

Ao contrário, a perspectiva de preservar “a criança interior”, mesmo na vida adulta, não é tão *positiva* no entendimento de outros jovens. Sobretudo na opinião dos jovens italianos, deve haver um distanciamento entre o que foi ser criança e o *agora* – o momento em que se estão a tornar adultos. Serena (itE14) explica que uma das diferenças entre os adultos e as crianças “é o modo como veem as coisas... [para as crianças] é tudo mais inocente, mais puro...” enquanto que para os adultos “o mundo é mais sério”. Para Chiara (itE11), esse distanciamento começa “primeiro com mais desilusões” e depois “com um maior sentido prático” em que o indivíduo percebe “o que é realístico fazer e as outras coisas que absolutamente não” são concretizáveis.

...é muito diferente de ser criança... mais preocupações...

Assim, para alguns protagonistas há um contraste claro entre a vida de criança ou adolescente e a vida de adulto. Sónia (E04) explica que quando “era criança a vida era eterna, todos os dias eram iguais ao dia a seguir mas isso era a coisa mais maravilhosa deste mundo. Não havia preocupações, não havia objectivos de ter notas em testes, não havia o *eu não saber o que tinha de comer*, nem se tinha dinheiro para *isto* ou para *aquilo*, não haviam transportes, era tudo feito. Era tudo relaxado... era só viver o momento”. Nesta perspectiva, a vida de adulto – o *ser* adulto – é então marcada por conseguir “ter calma”, “ser sério” ou “equilibrado”.

Ser adulto implica pois “ter mais clarividência” e “dar menos importância aos grandes problemas já que eles não são *assim* tão grandes”. José (E24) diz que é conseguir “manter a calma mais facilmente”. O adulto é alguém “equilibrado”, que “sabe tomar decisões”, indo ao encontro do seguinte excerto do testemunho de Dário (E19):

Para mim um adulto é alguém que... tenha experiência de estar sempre a tomar decisões importantes (...) grandes decisões. Quando imagino grandes decisões no futuro imagino... primeiro emprego, imagino... casamento... constituir família. Imagino assim esse tipo de decisões. Decisões que vão mudar a nossa vida, apesar de que todas as decisões mais ou menos importantes vão sempre mudando as nossas vidas e quem nós somos. Acho que há aquelas

decisões que são mesmo importantes e que definem mesmo muita coisa. Acho que, por exemplo, a decisão de constituir uma família é uma coisa muito importante. A decisão de viver num sítio ou noutra, porque a partir daí a vida é completamente diferente. Por exemplo, a decisão de vir estudar para fora, já foi uma decisão bastante importante e adulta. Já foi uma coisa / e aí nessa fase, embora eu soubesse que queria Direito e que não havia Direito lá na Ilha, foi a minha mãe que me deu o último empurrão para vir para cá, porque eu estava tão tranquilo na minha vida... e estava na Ilha... tinha uma namorada na altura... e... já... comecei a duvidar se queria ou não queria. Foi preciso a minha mãe, lá está, um adulto, com mais experiência a dar aquele empurrãozinho. Acho que é isso que faz um adulto. É ter passado por várias decisões dessas importantes e a experiência faz toda a diferença.

Dário (E19)

Ao mesmo tempo, os jovens entendem que uma parte de ser adulto “é ser sério”: ou no sentido literal, como Ana Catarina (E05) entende – “se calhar é ter uma cara de má... para nos levarem mais a sério... Eu, por exemplo, sou muito brincalhona e acho que algumas pessoas não me levam a sério e não me veem como adulta devido a disso” – ou em termos de uma postura na vida, como Marta (E08) acha – “para ser uma adulta... temos de ter alguma seriedade”. Nuno (E21) completa esta ideia ao dizer que ser adulto “tem a ver muito também com a maneira de pensar das pessoas, com a consciência (...) que um adolescente com 15 anos não tem... ou que até pode ter... mas... é diferente da do adulto, não é?”.

...é crescer: responsabilidade, independência e... mais responsabilidades.

O enquadramento teórico do paradigma do curso de vida que se traçou no Capítulo 1 permite avançar que indicadores como a *idade* não são fundamentais na definição do conceito de adulto. Ainda assim, a idade contribui para mudanças físicas e mentais à medida que os indivíduos envelhecem. Compreende-se então que para muitos jovens o *ser adulto* esteja relacionado com o crescimento, seja em termos de maturidade, de responsabilidade, independência, autonomia ou como consequência de determinadas vivências singulares.

No que diz respeito a essas vivências, Dulce (E01) defende que são sobretudo as que trazem sofrimento que contribuem para que uma pessoa se torne adulta: “uma pessoa tem de sofrer às vezes certas desilusões e *bater com a cabeça*”. Ana Catarina (E05) é exemplo de um evento que a marcou e acabou por a “obrigar a crescer”. Durante a infância, a mãe de Ana Catarina morreu, depois de vários meses com uma doença prolongada. Acompanhou a mãe ao hospital, e em quase todos os tratamentos. Dulce (E01) entende que acontecimentos como este

“são coisas que uma pessoa realmente tem de viver e sentir e lidar com a dor e ultrapassar”. Confirmando a ideia de Dulce, Ana Catarina acha que foi “por tudo o que [passou] desde a infância que [acabou] por se tornar mais adulta (...). [Teve] de lidar com muita coisa... coisas que ninguém tem culpa que aconteçam (...)”. Ana Catarina acabou “por lidar e ver muitas coisas que nesse aspecto [emocional] [a] fizeram crescer mais rápido”.

Ana Catarina (E05) conta ainda que, mesmo sendo “pequena”, sentia que estava a tomar conta da mãe, “frágil” e “doente”, porque “sabia que ela precisava” de si. O “tomar conta dos outros” é mais um dos aspectos que vários protagonistas identificam como contributos para a passagem para a vida adulta. No caso de Ana Catarina os papéis parecem estar invertidos quando se compara com casos como o de outros jovens. Rui (E23), por exemplo, diz que quando pensa “no que é ser adulto [pensa] nos [seus] pais”, na medida em que estes tentam “ser o mais justos possível e... / porque eles [o] têm a [ele] e ao [seu] irmão... em casa. E tomam as decisões tendo em conta não só o seu bem-estar, mas também, principalmente, [o dos filhos]. Portanto, a responsabilidade é nesse sentido em que têm outras vidas a seu cargo e não estão a pensar só no seu bem-estar”.

Giacomo (itE10) acrescenta que ser adulto é “ter responsabilidade sobre alguém e tomar conta” de outras pessoas como “a namorada e, se algum dia tiver alguns filhos, ser responsável por eles e pelo que a família precisar”. No fundo, diz Sofia (E16) ser adulto também é “conseguir ser um bocadinho altruísta e não pensar... / se calhar por exemplo na adolescência estamos muito virados para nós. Nós, nós! E queremos ter tudo mas às vezes é preciso crescer um bocadinho e ver as coisas de outra maneira”. Para Sofia a vida adulta passa por “dar um bocadinho de nós”. Resumidamente, muitos jovens acreditam que uma pessoa começa a ser adulta quando tem “*alguém* para tomar conta, nem que seja um animal, ou uma criança”, como esclarece Maria Rita (E13).

Ao mesmo tempo que os protagonistas valorizam a responsabilidade perante os outros, também acreditam, como Guilherme (E28) que “para ser adulto é preciso ser auto-suficiente”, no sentido de ser capaz de “tomar conta de si próprio”. Raquel (E20) vai um pouco mais além e afirma que “quando somos adultos... somos necessariamente responsáveis por nós... acho que é esta parte de independência, de ter a sua casa, de ter a sua vida, de pagar os seus impostos, ter o seu carro. De... está muito ligado à sociedade em que nós vivemos. Mas é exactamente assim. Não podemos fugir disto”. O caso de Raquel (E20) ilustra uma grande parte dos testemunhos sobre o que ser adulto: “é preciso ser independente”, no sentido de “não depender economicamente de ninguém”, de “conseguir sustentar-se a [si] próprio”, “de conseguir levar a sua vida sem ter de estar sempre a perguntar a outras pessoas sobre o que pode ou não pode

fazer...”; é “saber gerir a sua própria vida, fisicamente, emocionalmente” e “*obviamente* em termos práticos ligados ao dinheiro”.

Afinal, qual é o papel do dinheiro na transição para a vida adulta? É preciso dinheiro para viver uma vida adulta? Em geral, os protagonistas entendem que “para ser adulto não é preciso ter dinheiro”. Gianpaolo (itE06) insiste que “não é fundamental” ter dinheiro para se considerar um adulto. No entanto, muitos jovens entram em contradição no seu discurso quando afirmam, como Sofia (E16), que “uma pessoa adulta tem de ter noção da realidade” e que “muitas das coisas que nós queremos fazer e ter, só conseguimos quando temos dinheiro”.

Quando tentam imaginar um mundo sem dinheiro, todos os jovens concluem que não é possível viver sem dinheiro. Até podem imaginar essa sociedade “mas não passaria de uma utopia”. O excerto do testemunho de Dário (E09) ilustra a importância que os jovens atribuem ao dinheiro na sociedade em que vivem:

Não. Sinceramente não dá para imaginar [uma sociedade sem dinheiro] porque o mundo é mesmo assim. Todas as desigualdades e diferenças... tem muito a ver com o dinheiro. Se formos para razões históricas, hoje em dia / se imaginarmos por exemplo... um negro com dinheiro, o racismo se calhar vai ser menor. O racismo já é menor para um negro que trabalha nas obras e para um negro que é Director. As coisas vão mudando. O mundo está muito mudado à conta do dinheiro. Normalmente, grandes conflitos, guerras... é mesmo assim... Hoje em dia, o mundo é um mundo económico. Não há nada a fazer.

Dário (E19)

Nos discursos analisados esse inevitável papel do dinheiro associa-se antes de tudo mais à responsabilidade. Rahul sublinha que, na sua vida, o dinheiro significa que tem “mais responsabilidades”, o que o torna um elemento fundamental da transição para a vida adulta. Associa-se ao trabalho: é um “reconhecimento do trabalho”, não só em termos do retorno pecuniário pelas funções que um indivíduo exerça, mas também pelo investimento que os estudantes já fizeram nos seus estudos. Veja-se, por exemplo, o caso dos estudantes de Medicina como Patrícia (E16) que acredita que, depois de “tantos anos” de esforço num curso “que é mesmo difícil”, um “bom ordenado” é uma “recompensa” justa:

(...) claro que... se eu pudesse escolher uma especialidade que eu gosto, aliada a um bom ordenado... obviamente que sim. Porque... isto pode ser mal de se ouvir ou de nós dizermos... mas... o nosso curso é mesmo difícil. Não desprezando nenhum curso, eu sinto que o meu curso é difícil e neste momento em particular sinto-me frustrada com tudo. Porque... são

muitas horas que passamos a estudar... e são muitas horas que passamos no hospital, neste momento sem ganhar nada. E há alturas em que eu me sinto uma verdadeira interna do ano comum e não... não recebo o que... o que eles recebem. E faço exactamente o que eles fazem. Depois... o primeiro ano em que nós recebemos... Somos estudantes pagos, não há sombras de dúvida. Mas depois não conseguimos progredir na carreira. Nós estamos praticamente sempre a receber o mesmo. E isso acaba por ser frustrante. Mas é frustrante para todas as áreas, porque todas as áreas passam isso. Hum... Todos recebemos mal... mas claro que eu tenho de puxar a *brasa à minha sardinha*. Eu acho que os médicos recebem mal, sem dúvida. Para o esforço que fazem / e posso dar-te o exemplo, que é trabalhar 24 horas seguidas... sair desse banco e ir para a enfermaria porque não há médicos suficientes para tu te dares ao luxo de fazer saída de banco. Há hospitais onde isso não é possível, portanto tu trabalhas essas 24 horas e mais todas as horas que forem precisas a seguir. Podem chegar a 12... e ao fim dessas 36 horas tu vais finalmente descansar [pausa] e recebes exactamente o mesmo. E eu acho que isso é frustrante! Nem é só frustrante pelo cansaço, mas porque tu estás a trabalhar e não és obrigada / claro que há coisas que tu fazes porque sim, porque te sentes bem a fazer, mas há outras coisas em que te apetece receber um miminho. Não é tu estares ali não sei quantas horas... e se calhar se ao fim do mês tu tiveres um miminho, se calhar tu fazes mais essas horas e ajudas mais pessoas. Mas pronto. É a recompensa. Eu acho que ninguém trabalha sem.../ o voluntariado é uma coisa, o trabalho é outra, não é?

Patrícia (E17)

Para vários jovens o dinheiro representa o reconhecimento pelo seu trabalho. Valentina (itE24) diz que “o trabalho que se faz dá-nos ânimo para a vida, quando gostas do que estás a fazer... mas o dinheiro... o dinheiro é nos dá é o retorno... e também serve para sobreviver”. Nestes casos, o salário não é tanto visto na perspectiva *daquela* “miminho” a que Patrícia se refere. É o pagamento pelo trabalho. Nesta sequência, para alguns jovens também representa “uma necessidade”. Como Henrique (E14) explica, “não tem de dar para um Ferrari. É preciso ter dinheiro para comer e para poder, epá, fazer / viver tranquilo”. No caso de Tiziano (itE13) o dinheiro representa “um meio necessário para sobreviver, então é claro que é importante”. Essa importância, na opinião de Guilherme (E28) surge porque o “dinheiro é a moeda de troca que temos hoje em dia”. A sociedade funciona em torno do dinheiro.

É certo, entre os protagonistas, que o dinheiro “é uma ferramenta para fazer coisas”. Antes de mais, explica Alice (E03), porque se não fosse o dinheiro “não estávamos *aqui*, porque eu não seria universitária”. Nesta vertente, muitos jovens explicam como, para eles, o dinheiro representa a “possibilidade”, seja para “comprar os materiais”, “ter os livros para estudar”, “as

fotocópias, que são imensas!” ou *um dia* poderem “pagar a [sua] casa”, as [suas] despesas de saúde, de alimentação ou os *hobbies*”. Ter dinheiro possibilita aos jovens “sair e comer uma pizza”, “beber umas cervejas com os amigos”, bem como de concretizarem ou não os planos que têm para o futuro. Para Gaetano (itE16) “no momento em que tenha um trabalho [e um salário] se calhar já [pode] ter projectos para... ter uma casa... uma família. Conseguir pagar despesas. O dinheiro que venha a receber é o que vai influenciar... tudo o que posso ter... uma casa grande, uma casa pequena... dois filhos, quatro filhos...”.

Em suma, o dinheiro permite aos jovens “poder[em] fazer coisas que [gostam]”, como Ana Catarina (E05) acredita. A jovem estudante de Belas Artes, acrescenta que “mesmo que o dinheiro não traga a felicidade, é um meio para atingir essa felicidade”. Outros jovens, por sua vez, “não [ligam] nada ao dinheiro”, como Magda (E06), o que se deve ao facto “de ter a certeza que o [seu] namorado é uma pessoa muito estável (...) Desde que [Magda] não precise de estar a contar as moedinhas ao final do mês... que consiga pagar a renda, trabalhar e sentir-me grata do trabalho, para [ela] o dinheiro não tem muita importância”. Federica (itE05) considera que “o dinheiro não é o que interessa... o amor, as pessoas que estão próximas... com dinheiro tu não podes comprar *isso*, não compras o afecto”. Todavia, estes são casos marginais, que desvalorizam a importância do dinheiro nas suas vidas.

Na maior parte dos casos, o dinheiro é muito valorizado. Sobretudo quando nos discursos surge associado à ideia de “independência” (face aos pais), “liberdade”, “autonomia”, possibilidade de “concretizar sonhos” e de ter, no futuro, “conforto” e “qualidade de vida”, “sem preocupações”. Por isso, é possível afirmar que o dinheiro tem, sim, um papel no momento da transição vida adulta. A este respeito, Maddalena (itE28) acredita que “ser completamente independente [representa] o verdadeiro passo para a vida adulta” e que “enquanto ficar alguma coisa de dependência... não somos independentes, então, não podemos ser completamente adultos”. A diversidade de respostas não permite dizer que o dinheiro é um elemento determinante para caracterizar a transição para a vida adulta, mas, como de seguida se verá, representa um papel social fundamental.

No caso de alguns jovens, como Alice (E03), a importância de ter dinheiro surge associada ao momento que o país atravessa, como o excerto seguinte mostra:

É assim, é sempre importante [ter dinheiro] a partir do momento em que o país está como está e é aquela coisa de... já é difícil ter casa própria, é mais fácil arrendar, estás a ver? É óbvio que toda a gente quer ter dinheiro, óbvio. Acho que toda a gente quer estar / podes não ser milionário mas queres ter / estar confortável, não é? E estável.

Poderes fazer as tuas coisinhas, não teres de estar sempre a pensar em privações ou a teres de estar a contar sempre os teus tostões para poderes ir ao cinema, estás a ver? Essas cenas... quero poder... quando me der na gana para ir comer sushi, vou comer sushi, estás a ver? Quando quiser ir fazer férias, vou fazer férias. É isso que eu quero. Não preciso de ser carregadíssima, de ter moedas de ouro a sair pelos meus bolsos mas claro que quero estar mais confortável possível a nível financeiro. E claro que o que eu mais prefiro é o mérito próprio, não é? Ser o meu dinheirinho. Quero ter o meu.

Alice (E03)

Vários jovens referem que o papel do dinheiro está associado à sua independência financeira face aos pais e de modo a “não estar[em] a depender de ninguém”. Ter dinheiro (que não seja o dos pais) é uma possibilidade para “fazer o que quero, mesmo que gaste mal o dinheiro”, como explica Gaetano (itE16). A sua mãe “está sempre a dizer que gasto dinheiro a mais... e é verdade [risos]!”. Então, “não ter de pedir dinheiro aos pais” ou “não ter de justificar” os gastos é uma forma dos jovens exercerem a sua independência face aos pais. São aqueles que não trabalham que mais sentem essa necessidade de “serem autónomos”. Artur (E09), por exemplo, conta que “houve tempos” em que teve “confusões” com o pai “sobe a forma como eu gastava e fazia as coisas”. Artur diz que *aquela* era “a [sua] maneira de fazer as coisas (...) [mas] como era ele quem pagava, tinha de ceder”. Agora que já trabalha, “faz toda a diferença”.

Para os que não trabalham, nem nunca trabalharam, “começa a chegar *aquela idade* em que eventualmente” devem deixar de pedir dinheiro aos pais e ter o seu próprio dinheiro, como Marina (E10) sente. Muito poupada, “não [gosta] de estar sempre a pedir dinheiro à [sua mãe]”. Sente-se “culpada”. Gianpaolo (itE06) sente-se “um peso” para os pais. De igual forma Dulce (E01) diz que “já [lhe] pesa muito medir aos [seus] pais e estar a receber uma mesada”. Ainda que “não [seja] uma coisa que [lhe] tire muito o sono, às vezes, quando [vê] alguma coisa que gostava de comprar, já [pensa] duas vezes”.

Neste sentido, vários jovens referem que “[gostavam] de ter a [sua] autonomia”, “de não sobrecarregar mais” os pais. Alguns, como João (E27) e Alexandra (E11) sentem que estão a privar os seus pais “de outras coisas”: “já é demais”, desabafa João (E27) “eu bem vejo aquilo que os meus pais gastam e as dificuldades que são ter dois filhos na faculdade. E os meus pais tiveram os dois filhos ao mesmo tempo na faculdade (...) um encargo bastante alto. Então, quanto mais rápido possível eu conseguir desvincular os meus pais... estar a... estar com os meus pais a financiar... melhor”; Alexandra (E11) sente que causa “incomodo” aos pais na medida em que sabe que “eles também têm os projectos deles. A [sua] mãe... ela queria pintar,

queria viajar. Ela queria fazer coisas que não faz porque ela dá tudo às filhas. O [seu] pai é um pouco mais egocêntrico... mas também sinto o mesmo em relação a ele. A menos que os meus pais fossem pessoas com o suficiente para eles para... se gerirem com algum à vontade é que eu não me importava de lhes sugar um pedaço. Assim não, não. [risos] Não posso! Mas a sério, é mesmo assim, que eu me sinto”.

O sentimento de “culpa”, “incómodo” é o reconhecimento pelo “grande esforço” que os pais fazem para manter os filhos no ensino superior e, independente das condições económica da família, assegurar que “não [lhes] falta nada”. Os pais valorizam o percurso escolar dos filhos e os jovens, mesmo os que contam que gastam mais dinheiro, têm consciência do valor desse investimento que os pais fazem. Compreende-se então, através do papel que atribuem ao dinheiro que os jovens dependentes dos pais reduzam ao “essencial” as suas despesas, à medida que crescem e se aproximam do momento de transição para a vida adulta.

O que parece ser importante para os jovens em termos de *serem adultos* é pois a sua independência. Mais do que o papel do dinheiro como ferramenta para adquirir bens, porque “não há maneira de escapar ao dinheiro”, importa ter o *seu* dinheiro, fruto do *seu* trabalho: ter o seu dinheiro significa poder “tomar decisões”, “sem depender de ninguém”, “ser autónomo”. Além disto, é uma forma para “ter qualidade de vida”, “tirar as preocupações” e assegurar uma certa “tranquilidade na vida”. É um meio para “viajar”, “ter uma casa”, “formar uma família”. Mesmo quando pensam que “o dinheiro não é tudo”, os jovens reconhecem que “ninguém é feliz a contar cêntimos para pagar as contas”. Ao colocarem os olhos no futuro, acreditam que é o dinheiro que lhes permite ter a vida que sonharam ou planearam, como Dário (E19) descreve no excerto seguinte:

(...) se eu não conseguir dar aos meus filhos... o que os meus pais me conseguiram dar... Se o meu filho um dia me pedir dinheiro e eu não conseguir dar, vou ser feliz com isso? Acho que não... Acho que se não conseguir dar aos meus filhos o nível de vida que os meus pais me deram... vou ser feliz com isso? Acho que não. Eu... fundamentalmente, quero ter o meu próprio dinheiro. Até porque... qual é a alternativa? Estar a pedir aos meus pais? Isso para mim não faz sentido. Os meus pais já me deram muito até hoje. Acho que chega a uma altura em que tem de ser ao contrário. Tenho de ser eu a dar aos meus pais aquilo que eles me deram. Levar a minha vida... E... claro que eu para isso preciso de dinheiro. Não há como fugir a isso!

Dário (E19)

Capítulo 8

SER ADULTO. *Tipos de representações, entre a infância e a vida adulta.*

Até agora foram narradas as percepções dos entrevistados sobre o que é ser adulto, em geral, dando resposta a uma das perguntas de partida desta investigação. Mas é interessante ir mais longe e compreender se os protagonistas, eles próprios, se sentem ou não adultos. Depois de se acompanhar uma parte das histórias de vida de 49 jovens portugueses e italianos, são assim agora seleccionados quatro protagonistas, que ilustram quatro *tipos de representações*. A sua construção resulta da análise interpretativa da totalidade das narrativas, desde a infância à iniciação para a vida adulta.

A todos os entrevistados foi colocada uma pergunta, no final da entrevista – *e tu, sentes-te adulto?* As respostas a esta pergunta permitem associar os vários casos a tipos de representações e percursos. Maria Rita (E13), estudante de Direito, representa os jovens que afirmam que “sim, sinto-me adulto!”; Carlo (itE12), estudante de Medicina, ilustra os jovens que não se sentem adultos, porque ainda se acham “um bocado criança[s]”; André (E25) retrata uma parte residual de casos onde é liminarmente negada a existência do estatuto de adulto; e, por fim, Chiara (itE11), estudante de Direito, é exemplo da grande parte dos jovens que sentem que são adultos, “mas não completamente”. Procuremos, então, descrever estes quatro perfis-tipo. São particularmente reveladores da diversidade interna de representações existentes na amostra – e, potencialmente, dos jovens estudantes universitários em geral.

Sou adulta: Maria Rita

Maria Rita tem 21 anos. É estudante de Direito, em Lisboa, Portugal. Entrou para a universidade há três anos, mas está a frequentar o 2º ano do curso. Foi fazendo pequenos trabalhos remunerados, “aquelas coisas de uma semana ou um dia, em que alguém precisa de ajuda ou qualquer coisa (...) ajuda no computador (...) em termos de gestão (...) apanha da fruta, qualquer coisa do género”. Antes de entrada na faculdade, Maria Rita fez um ano de pausa.

Teve de ser operada depois de terminar o secundário; a recuperação “era para aí um mês, um mês e tal”. Então, entrar de imediato na universidade era “impensável” pois “apanhava Dezembro, que era a altura dos testes” e depois o “início de Janeiro, que eram exames”.

Maria Rita aproveitou esse ano “para viajar”, inscreveu-se em “duas aulas [do secundário]” e ajudou os pais no Café – “a gerir, basicamente”.

Maria Rita é natural de uma cidade do interior de Portugal. Saiu de casa dos pais quando entrou na universidade, em Lisboa. Vivía sozinha com os pais. A mãe mudou-se ainda nova do litoral para o interior, para a cidade onde vive hoje com a família. Conseguiu “a estabilidade que tem, graças a isso”. Actualmente tem o Café, onde é “cozinheira”. Estudou até ao 9º ano, mas “fez imensas coisas” na vida: “já trabalhou como modista, trabalhou num cabeleireiro (...) mas isso já foi há mais tempo”. O pai de Maria Rita tem o curso comercial e era “contabilista”, “trabalhava numa empresa”. Depois da reforma, começou a trabalhar no Café da família.

Maria Rita é a mais nova de cinco irmãos e irmãs. Já todos saíram de casa dos pais porque Maria Rita veio “muito mais tarde”, então além dos seus pais serem “muito mais velhos”, já “saiu toda a gente de casa”. Os pais e os irmãos são as pessoas mais importantes para Maria Rita. Sendo a mais nova, Maria Rita viveu “a reforma toda” do pai; quando tinha 10 anos, este já tinha 60 anos. A sua mãe, “como tinha o Café, tinha sempre muito mais flexibilidade” de horários. Os três estavam sempre “uns com os outros”, havia “disponibilidade”. Maria Rita e o seu pai têm uma “ligação muito especial” e os irmãos são os seus “companheiros”, “estão sempre lá”.

A infância e o papel “importantíssimo” do dinheiro

Maria Rita “sempre” recebeu “semanada”, “desde muito nova”. Os pais achavam que era “importantíssimo”. A sua primeira memória associada ao dinheiro está ligada à primeira semana que recebeu:

(...) lembro-me que a minha primeira semana foram 5 euros. Eu devia andar na quarta classe que foi quando... quando / devia andar na quarta classe, se não me engano. E lembro-me que eu ia ao café. Nós tínhamos o café no bairro e eu ia ao outro café [do bairro] e todos os sábados eu comprava um chocolate. E poupava o resto. Por isso, a minha primeira ideia de semana, de dinheiro é: receber cinco euros, todos os sábados, ir ao café comprar o chocolate e poupar o resto.

Maria Rita (E13)

Juntamente com a recordação da primeira semanada, Maria Rita lembra-se também da poupança que em criança começou a fazer. Aliás, o propósito da semanada, na ideia dos seus pais, era poupar: “tu tens este dinheiro para uma coisa que tu queiras. Mas tens de te lembrar que vais precisar, portanto, o resto tens de poupar”. Na origem, esteve uma “televisão” que Maria Rita queria para o seu quarto. Os pais não concordavam com a aquisição dessa televisão, “eram contra ter uma televisão no quarto”, e então negociaram a compra com a contrapartida da poupança: “Se conseguires poupar dinheiro para isso, podes ter”. A partir daí, Maria Rita passou a receber, todas as semanas, cinco euros, sendo aliás a única entre os irmãos a receber dinheiro com uma regularidade definida: os pais “não davam semanada a mais nenhum” filho.

Maria Rita não recebia mais dinheiro, além da semanada, enquanto era criança, mas estava habituada ao contacto com o dinheiro. Desde pequena, “mesmo muito nova” começou a “fazer trocos” no Café da família. Conta que estava no “terceiro, quarto ano” quando começou a “perceber as moedas”. Foi nessa altura que começou a ajudar os pais:

(...) eu lembro-me perfeitamente no terceiro, quarto ano começar a dar os euros e foi a partir daí. Nessa altura fiquei tão entusiasmada que eles facilitaram.

Maria Rita (E13)

Maria Rita lembra-se que durante a sua infância “não havia muita gente [na escola] com semanada”, principalmente “porque não havia essa necessidade”. Entretanto, passados “para aí dois, três anos”, foi “aumentada”. Almoçava em casa, mas usava esse dinheiro para “ir ao bar comer qualquer coisa”. Nessa altura, estava no sexto ano. Foi apenas nesse ano que os seus colegas começaram a receber semanada pela primeira vez, sobretudo porque começaram a “precisar de almoçar na escola”.

A “conta de bebé”: “vou guardar este dinheiro... pode ser que ela um dia precise para qualquer coisa”

Em momentos especiais, como os anos ou o Natal, recebia “sempre” dinheiro, dado pelos tios e pela avó, do lado materno da família. O dinheiro que recebia ia directamente “para o banco”. Maria Rita tem uma conta no banco desde que nasceu – “daquelas de bebé... que se tem”. Foi o pai quem abriu essa conta com a intenção de “juntar aos poucos e guardar o dinheiro do Natal”. Tal como aconteceu com a prática da semanada, os irmãos também não tiveram uma

conta poupança quando nasceram. Foi algo pensado apenas para a última filha. Actualmente, tem livre acesso a essa conta, que é usada “mais para as poupanças e coisas de último recurso”.

A adolescência e o cheque que “ia para o banco”

Durante a adolescência, Maria Rita continuou “sempre” a receber semanada, ainda que a mãe e o pai tenham tentado “implementar a mesada”. Mas preferia à semana “porque recebia mais vezes”. Nos anos de adolescente, usava o dinheiro sobretudo para ir ao cinema: “via imenso cinema”. Além disto, gastava essencialmente com os amigos: “ir sair com os amigos”, “ir a festas de anos”, “jantares”.

Nos momentos especiais, quando fazia anos e no Natal, continuou a receber dinheiro da avó e do tio mais velho, que devia ser “mais a junção de vários tios”. Esse dinheiro, sobre a forma de “cheque” ou “envelope” ia directamente para o banco e Maria Rita, apesar de ser quem recebia, “nem chegava a ver” o dinheiro. “Não sabia o que fazer com aquilo” e, então, entregava ao pai e “era um bocado... ir ao banco e depositar”. O dinheiro nunca era gasto pois nunca sentiu necessidade de o usar. O dinheiro era “banal” para Maria Rita, gasto meramente “só para estas coisas do dia-a-dia, para ir sair, para ir a um concerto ou outro”.

O “cofrinho”

Sem necessidade de usar o dinheiro que recebia no quotidiano, era poupado. O dinheiro dos aniversários e do Natal era guardado no banco, mas as quantias que sobravam da semanada eram depositadas no “cofrinho”. O “cofrinho” é um dos vários mealheiros que Maria Rita teve. Este é “amarelo”, mas lembra-se bem de todos os mealheiros que já utilizou:

Tive vários. Tive um que / mas eu uso esse para as minhas moedas antigas / que tem várias divisórias e era com uma chave. E eu guardava as moedas em cima, nas divisórias, mas depois aquilo tinha uma tampinha que se levantava e aí eu metia às vezes notas, para guardar, porque tinha uma chave. Depois tinha um amarelo, que parecia um mini-cofre de banco, que tinha três números em que se rodava as manivelazinhas para pôr os números, depois punha-se uma... uma... uma espécie de uma... de um leme. E aquilo abria e tinha atrás um orifício para pormos o dinheiro. Depois tive os típicos de barro. Só que desses eu não gostava muito.

Maria Rita (E13)

O interesse manifestado pelos mealheiros parece revelar-se sobretudo na dinâmica do objecto, mais do que no seu principal propósito: a poupança. De facto, quando Maria Rita “queria fazer qualquer coisa ia” buscar dinheiro ao seu “cofrinho”. Tinha “sempre” dinheiro. Sempre foi “muito poupada”, mas não faz “a mínima” de onde vem esse hábito de guardar dinheiro:

Ninguém [na família] é assim tão poupado como eu, lá em casa. Nem os meus pais! Nem os meus pais mesmo. Eles costumam dizer que eu nasci com as mãos fechadas [risos].

Maria Rita (E13)

Entrar no ensino superior e gerir o dinheiro “online”

Desde que entrou para a universidade que Maria Rita começou a receber mesada. Os pais apenas pagam as propinas e os onze tios juntam-se e todos os meses lhe dão 500 euros que gere sozinha: “casa, renda, despesas, comida, telefone, tudo”. No final do mês sobram “normalmente” 100 euros, mas “nem que sejam 5 euros” no dia em que recebe a nova mesada transfere o excedente para a conta poupança, começando “todos os meses com a mesma quantia”. As duas contas estão associadas e a gestão é feita *online*. “Se precisar de alguma coisa”, usa a “conta de bebé”, mas “nunca aconteceu” ter de recorrer à conta poupança:

Nunca aconteceu [risos] Isso era o pânico! Mas se acontecer eu vou à conta de bebé e transfiro para... vou à outra conta e transfiro cem euros ou o que eu precisar. Não há qualquer problema.

Maria Rita (E13)

Actualmente, os gastos do dia-a-dia são divididos entre os “amigos” e a “escola”, e são inteiramente suportados por Maria Rita:

[Uso dinheiro] para ir sair. Não tanto o ir sair à noite, mas ir beber o café, ir jantar a um sítio qualquer que me apeteça. Na escola gasta-se imenso dinheiro; quer a comer, quer em fotocópias, quer o que seja. Por exemplo, agora, hoje em dia, se calhar se eu tiver o dinheiro não vou chatear os meus pais e vou comprar.

Maria Rita (E13)

Dinheiro: liberdade, possibilidade, independência

Para Maria Rita, o dinheiro significa “liberdade”, “imensa”. A “independência financeira é uma coisa muito importante”, principalmente porque não quer voltar para o interior, para a cidade da família:

“De certa maneira compreendo que eles me paguem as coisas até esta altura mas depois já chega. Seis meses no máximo depois do curso e do mestrado acabarem, por razões de subsistência, mas mais que isso para mim não me parece justo se quer.”

Maria Rita (E13)

O dinheiro significa a “possibilidade”, na medida em que permite, por exemplo, de permanecer em Lisboa, e por esse motivo diz fazer “o que for preciso” para conseguir ter o seu próprio dinheiro, “dentro dos limites aceitáveis”.

(...) mas se eu não arranjar um emprego na minha área vou perfeitamente para uma caixa de supermercado, para uma coisa qualquer. (...) [O salário] É importante porque eu preciso do mínimo. Sem esse mínimo nem vale a pena contentar-me com um salário ou com um trabalho que não me permite continuar cá, por exemplo. (...) Eu preciso de quatrocentos, quatrocentos e cinquenta euros, neste momento, para viver cá. Por isso, há esse mínimo. (...) [se fosse preciso] arranjava outro [emprego]. Ou punha-me em dois ou... qualquer coisa dos dois.

Maria Rita (E13)

Ser adulto é “ser responsável a todos os níveis”

Maria Rita diz que “sim”, que se sente adulta, porque tem “consciência das responsabilidades” que tem. Além disso consegue “lidar com elas” e com as “pressões financeiras, com as pressões emocionais, com as psicológicas, com...o que for!”. Ser adulta, para Maria Rita está ligado à noção de responsabilidade:

“[ser adulto] é ser responsável a todos os níveis! A níveis financeiros. Seres responsável, teres as tuas contas, não teres dívidas e se tiveres é porque compraste uma casa ou assim. Hum... mas consegues mesmo assim pagar a casa e teres algum de parte para qualquer emergência. Hum... seres adulto. Se estás com alguém teres disponibilidade mental e psicológica e emocional para estares com essa pessoa e realmente estar. Não andar a fazer brincadeiras. Se

bem que muitos adultos, muitas pessoas não têm essa *adultice* mental. Acho eu. Em termos, sei lá, se tiveres filhos ou assim, hum... a consciência total das necessidades deles e tentativa de saciá-las ao máximo. Acho que é um pouco por aí.

Maria Rita (E13)

O facto de ter “[con]vivido sempre com pessoas mais velhas” é uma das razões que Maria Rita considera terem contribuído para “ser adulta”, na medida em que teve de “crescer, de certa maneira, muito mais rápido”. Ser a mais nova de cinco irmãos e ter como amigos os “estudantes mais velhos que iam lá ao Café” fez com que Maria Rita “crescesse muito mais rápido”. Por fim, “a educação” que os pais lhe deram contribuiu para um crescimento mais maduro, em comparação com outras pessoas da mesma idade. Tem “a certeza absoluta” que o facto de os pais “não a proibirem tanto de fazer as coisas” e de sempre lhe “darem responsabilidade para as mãos” contribuíam para que hoje possa dizer que é uma adulta.

Ainda me sinto uma criança: Carlo

Carlo tem 25 anos “feitos há poucos dias”. Terminou o a parte curricular da licenciatura e está a começar o estágio obrigatório do curso, que tem a duração de três meses. No fim do estágio, fará o exame de especialidade que lhe permitirá exercer a profissão de médico. Depois ainda tem quatro anos na escola de especialidade pela frente. Carlo “nunca” trabalhou “a sério”, mas há dois anos fez “uns serviços de entregas para uma editora”. Foi “um biscate” “durante um ano ou assim”.

Antes de entrar na universidade, Carlo vivia numa cidade do sul de Itália com os pais, com o irmão mais novo e “vários cães e gatos”. Tanto o pai como a mãe são médicos e as pessoas mais importantes para Carlo, juntamente com “um ou outro amigo”. Estas pessoas desempenham um papel importante na sua vida porque são com quem Carlo convive “desde sempre, quem o “caracterizam” e “influenciam” o seu “modo de pensar”.

Uma infância de sonhos e imaginário

A primeira memória de Carlo relacionada com dinheiro remete para o campo do imaginário e para as brincadeiras de criança. Recorda-se que “estava na praia” e que “deve ter sido no Verão”, quando tinha “entre os 6 e os 8 anos”. Vendeu “poderes mágicos” a outro rapaz pelo valor de “cinquenta mil liras [risos]”. Era “habitual” para Carlo andar com dinheiro. Os

pais “costumavam” dar-lhe dinheiro para “comprar qualquer coisa para comer” na escola. Nos momentos especiais, “no Natal” principalmente, os tios e avó davam-lhe dinheiro. Esse dinheiro, que gastava “depressa”, servia para comprar “coisas inúteis” ou “talvez algumas roupas”... “sobretudo roupas, depois de fazer 10 anos”.

Na família de Carlo, não era feita qualquer distinção entre ele e o irmão. Independentemente das idades, os dois recebiam “o mesmo”. Os pais não lhes davam uma mesada nem semanada, iam dando “quando calhava”. Ainda que não existisse uma diferença em função da idade, Carlo “tinha sempre menos dinheiro” que o irmão, já que gastava tudo e o irmão “sempre” foi poupado.

Quando era pequeno, sonhava com ser “arqueólogo (...) para poder procurar dinossauros”. Depois quis ser “dentista”, “professor de italiano” e “médico”. Quando era criança “pensava muito” em ser adulto: “ufa! Quero ser *grande*! Quero ser *grande*!” mas hoje acha que nessa altura “não tinha noção do que dizia”. Para Carlo, ser criança é “ter todo o tempo”, “sem preocupações” para “definir como viver a vida”. Quando se é adulto, “o tempo começa a esgotar-se”

Um mealheiro que nunca foi “quebrado” e a conta poupança

Carlo teve “um ou dois” mealheiros de que se lembra. “Nunca” teve por hábito poupar. Um deles recebeu no aniversário, mas “não” se lembra quem lho ofereceu:

De facto, eu sou mais de gastar... nunca tive assim muito a tendência para poupar. Até tinha um mealheiro / lembro-me de dois... mas tinha um mealheiro que me deram nos anos... já não sei quem é que o ofereceu. (...)

Carlo (itE12)

Um dos mealheiros era o “típico porquinho”, mas que tinha “um boné” para se poder “recuperar o dinheiro”. Mas como não poupava não utilizou “muito” esse mealheiro. O segundo mealheiro que teve, era “mais giro” e “devem” ter sido os pais de Carlo a comprar, num mercado “ou assim”. Tinha a forma de “uma jarra”, mas “maior que os normais”, em “barro” e com um “orifício” onde se introduziam as moedas. Não tinha “tampa” e, em vez de se abrir, era preciso “quebrá-lo”. Nesse, Carlo ainda “investi[u] um pouco de dinheiro”, mas não “o suficiente” para o partir. Aos 10 anos “desisti[u]” dos mealheiros.

Aos 13 anos, um tio abriu-lhe uma conta poupança nos correios italianos. O dinheiro que aí poupou desde essa idade é o que tem usado nos últimos dois anos para “as pequenas exigências” do dia-a-dia.

Adolescência: entre a liberdade e a negociação de dinheiro

A adolescência de Carlo foi um momento “despreocupado”. A relação com os pais foi “complicada”, sobretudo quando Carlo começou “passar mais tempo fora de casa”, com os amigos. Os pais “censuraram” esse comportamento e “queixavam-se” que “nunca” estavam juntos. Carlo passava “muito tempo”, em casa de amigos e amigas, para estarem juntos, conversar e para estudar também. Essas são amizades que “ficaram para a vida”.

Nessa altura, Carlo ganhou “alguma liberdade”, comparando com a infância. Continuava, todavia, a ter “horários” para chegar a casa, sobretudo “à noite”. À medida que foi crescendo, o horário foi sendo “estendido”. Com “uns 16 anos” já tinha “muito mais” liberdade e podia “decidir” a que horas chegava a casa. Foi a partir dessa idade que Carlo começou a “organizar melhor” a sua vida. Como podia fazer “o que queria” sentiu a necessidade de “gerir” as suas rotinas. Ainda assim, para “algumas coisas”, Carlo continuava a ter de pedir “autorização” como, por exemplo, para viajar. Nesses momentos a liberdade era “menor”. Carlo devia “esperar por uma resposta” que os pais davam depois de ponderarem.

Continuou sem ter uma mesada e a receber dinheiro “quando era preciso”. Quando queria “sair”, geralmente aos “sábados à noite”, pedia aos pais que davam “dez euros”. Era assim que os pais “preferiram”, apesar da insistência de Carlo e do seu irmão em receberem uma mesada:

Eu sempre pedi para ter uma mesada... eu e o meu irmão! É que pedíamos sempre [risos], mas eles nunca quiseram muito saber... [risos]. Acho que... quer dizer... não fazia sentido. Porque para eles [os pais] quando nós precisávamos era só pedir: “Se precisas de dinheiro, nós damos”. Então, na realidade eu não precisava de ter uma mesada. Eles perguntavam, e com razão “vou dar-te uma mesada para quê? Tens dinheiro sempre que precisas... ias fazer o quê com dinheiro de uma mesada?”

Carlo (itE12)

Carlo confessa que não ter mesada não era um problema. Afinal, “podia pedir dinheiro para uma coisa e gastar noutra”. Os pais “não iam saber”. Pedir dinheiro aos pais era “fácil”. A única condição era “dizer para que precisava”:

Eles só queriam que dissesse... Então eu podia dizer: “olha, dá-me dinheiro para a gasolina”. E eles diziam: “está bem... Toma lá!”. Eu gastava no que queria. Podia ir sair, beber... ou gastar na gasolina. Era só dizer qualquer coisa. Dar uma informação. Eles não iam saber. (...) mas às vezes o meu pai fazia *aquela* cara... Depois dizia “olha, desta vez não te dou!” [risos] e depois eu tinha de esperar e depois pedia outra vez e ele dava-me. Às vezes era mais uma cena cómica que fazíamos para rir (risos). Às vezes eu gritava: “dá-me! Dá-me lá o dinheiro!” ... era uma brincadeira. (...) outras vezes ele também brincava e fazia uma coisa que era dar-me duas notas juntas, mas parecia que era só uma.

Carlo (itE12)

Seguir um percurso evidente...entrar no ensino superior

Aos 18 anos, candidatou-se a Medicina e saiu de casa dos pais. Mudou-se para Roma onde viveu primeiro sozinho e, actualmente, com o irmão. A principal mudança que sentiu quando entrou na faculdade diz respeito à sua relação com as pessoas. Carlo apercebeu-se que “as pessoas estão menos presentes... mais afastadas da [sua] vida”. E, então, “lentamente” tem vindo a perceber que o tempo que passa com a família e os amigos “tem muito valor”. Afinal, já é “tão raro” estar com essas pessoas. Roma está a mais de 600 quilómetros de distância da sua cidade de origem. Assim, vai “poucas vezes” a casa dos pais: só no “Natal”, na “Páscoa” e nas “férias de verão”. Estar “tão” longe tornou-o “mais consciente” da relação com as pessoas. Pensar nesses assuntos faz Carlo sentir-se “mais responsável”.

Mudar-se para Roma, foi uma diferença “grande” também ao nível do seu dia-a-dia. Roma é “uma cidade maior”, com “muita actividade”, mas também mais “dispersa”. Começou a “sair mais”, a “beber mais” e a “conhecer mais pessoas” que, entretanto se tornaram seus amigos e amigas. A cidade de origem de Carlo “até tem um grande movimento cultural”, em termos de “teatro”, “filosofia”... mas é “mais fechada profissionalmente”. Carlo não planeia voltar a viver lá. Ainda assim, “se tivesse mesmo de ser”, ponderava “viver sozinho”: “com os meus pais não!”, afirma. Eles até podiam ter “uma cama” em casa dele, mas não se imagina a voltar a viver na casa onde cresceu.

É “diferente” estar fora de casa. Em Roma, Carlo e o irmão têm de dividir as tarefas domésticas. Em casa dos pais, “houve sempre” uma governanta, “a senhora de serviço”, que era responsável pela “limpeza da casa” e por cuidar “de tudo”. As responsabilidades aumentaram para Carlo, mas não significa “propriamente” se sinta “independente:

Eu não sou independente... Quer dizer... é que a verdade... hum... a casa... a renda da casa onde vivo em Roma são eles [os pais] que a pagam. Eles pagam-me tudo. Então, não te posso dizer que sou independente... Não sou. A realidade é que não sou. Não posso dizer que... porque vivo sozinho... que sou independente. Viver sozinho não me faz sentir independente porque na realidade dependo do dinheiro deles.

Carlo (itE12)

Manutenção da dependência: ser “mais crescido”, mas não ser adulto

Na vida de Carlo o dinheiro é “um elemento de concepção de independência”. É o dinheiro que permite que não seja “realmente” necessário “pedir autorização” para fazer “o que [se] quiser”. Assim, não ter dinheiro próprio é um impedimento para se sentir adulto. Para Carlo, ser adulto “talvez seja uma *coisa* que se define só em termos da independência”, ainda que “teoricamente” possa estar relacionado com a idade. Aos “18 anos”, as pessoas já “[têm] de saber fazer *as coisas*”; o conceito de *ser adulto* está “necessariamente” ligado à responsabilidade. Apesar da reflexão que Carlo faz em voz alta sobre a vida adulta, conclui: “não sei... na verdade, não sei!”.

Estar na universidade faz com que Carlo se sinta “mais crescido”, sobretudo porque não está a viver com os pais. Tem “de dar conta de mais coisas” e de si próprio também. Começou a ver as coisas “de um ponto de vista mais diverso”. A exigência do curso de Medicina “não é importante” para Carlo, em comparação com a saída de casa dos pais:

Hum... não sei... mas... quer dizer, estar na universidade principalmente representa... hum... é estudar! Estudar. E isso é uma coisa que eu sempre soube... fazer. Estudar... portanto... não é demais ter conseguido... acabar o curso... e estar a licenciar-me... Era o meu objectivo. Mas viver sozinho... isso é uma coisa que eu não sabia. Então, tive de aprender e por isso fez-me crescer.

Carlo (itE12)

Ainda que possa estar “mais crescido”, Carlo sente-se “uma criança”: “sou uma criança (...) odeio isso... mas sou uma criança. Tenho vinte e cinco anos e não sou um adulto”. Carlo sente-se “infantil... na maneira como [pensa] em relação a si próprio”. No dia-a-dia, prefere “fazer coisas divertidas, que [lhe] dão gosto”. Não vive a sua vida “de forma adulta”. Antes de terminar a universidade não tem o objectivo de mudar essa forma de viver, já que até lá, de qualquer modo, não será independente face aos pais. Sem trabalho, sem o *seu* dinheiro, fruto de um emprego, continuará a ser dependente. E, “necessariamente”, a sentir-se “uma criança”, por oposição ao conceito de adulto que define.

Nunca ninguém é verdadeiramente adulto: André

André (E25) tem 20 anos e está no terceiro ano de pintura, em Lisboa. De “há poucos meses para cá” começou “a servir às mesas”, num restaurante. É o seu primeiro trabalho, além de algumas acções de voluntariado. É filho de pais separados desde os seus 17 anos e actualmente vive nos subúrbios de Lisboa, com a mãe e a irmã mais nova. O pai, designer gráfico, concluiu o ensino secundário e a mãe, que também estudou até ao 12º ano, trabalha “na área do marketing”. Os avós paternos, com o ensino superior, estavam ligados às Artes, sendo o avô arquitecto e a avó professora de desenho. Os avós maternos trabalharam na área do comércio. Ainda que seja “um bocado difícil de explicar”, André considera que a mãe, a irmã e a namorada são as pessoas mais importantes da sua vida. Concluí que “provavelmente” têm esse papel que já está “apegado *àquela* vivência e interacção”, “um valor a estas pessoas” já é tanto que eu não consigo vê-las sem... /não as ter!”.

O dinheiro: “em criança? Não [lhe] tinha afecto”

André responde rápido relativamente às suas memórias de infância sobre o dinheiro: “em criança? Não tinha afecto ao dinheiro... Nunca andei com dinheiro”. Recorda-se, no entanto, de estar na primária e comprar cromos ou gomas. Num discurso contraditório, afirma que “todas as semanas recebia um euro”, de forma “simbólica”. Para André, “as moedas que via nas mãos deles [dos pais] eram giras [risos]”. Além desta semanada que os pais lhe davam, a avó, que vivia no Norte, dava-lhe “um pouco de dinheiro” nas “raras” vezes que a visitava. Regra geral, “recebia mais objectos, qualquer coisa material”.

Quando era criança, não recebia dinheiro nos momentos especiais como o Natal ou aniversários. Recebia “livros”, “roupa” e “muitas meias”, ao contrário de alguns dos seus colegas de escola que “habitualmente recebiam dinheiro e brinquedos ou qualquer coisa”.

André recorda-se de “uma altura”, quando começou a dedicar-se à música, em que recebeu “uma coisa maior... uma guitarra”. Foi uma prenda dupla: de Natal e de anos.

Ainda que não tivesse uma ligação emocional ao dinheiro, André “costumava poupar”. O seu *mealheiro* era uma “caixa de charutos antiga que um tio meu me deu, por ocasião... uma caixa de madeira”. A sua poupança foi o resultado do seu pouco “afecto” ao dinheiro: “é que eu não gastava em nada... havia vezes em que acumulava”, sempre por “[sua] iniciativa”. Além do mealheiro, André tinha uma conta poupança no banco, “um fundo” que a mãe e o pai criaram como forma de “segurança”. Uma “parte desse dinheiro já foi gasto... em viagens... e material para pintar”. A outra parte foi aplicada: André abriu “outra conta poupança” quando fez 18 anos. O seu objetivo é usar esse dinheiro “para começar qualquer coisa”, um “projecto qualquer ou...” o que lhe “apetecer fazer... no futuro”.

O dia-a-dia de um artista

A concentração ao longo da entrevista de André, oscila: “desculpa! Não ouvi [pausa] Podes repetir a pergunta? É que me distraí a olhar para... [aponta com o pincel, cheio de tinta a óleo, para o painel grande, muito colorido, encostado à parede, em que está a trabalhar]”. Começa por contar que tem aulas de pintura “desde os 8 anos”, quando começou a ter apetência. O pai e a avó paterna “tinham olho para *a coisa*”, então incentivaram-no a pintar.

Todos os dias, André acorda “às 9:00” e vai para a faculdade, onde passa o dia inteiro: “chego às 10:00 e saio às 21:00”. Começou por ir de bicicleta, mas agora faz a viagem de autocarro e comboio. A rotina é sempre igual, não existem *dias diferentes*, à excepção do momento em que está a servir às mesas no restaurante. Em casa, tem uma “empregada doméstica, uma vez por semana” que faz “as grandes limpezas e arrumações”. A mãe faz as compras e André cozinha.

Apesar do seu dia-a-dia “pacato”, André sente que precisa “de espaço”, de sair de casa da mãe. Sente a necessidade “de trabalhar”, “fazer para ter uma casa e ter um espaço para pintar”. A prioridade é “arranjar um espaço para pintar, para poder arranjar dinheiro e depois conseguir morar *fora*”, sozinho. Assim que tiver o dinheiro “suficiente”, planeia sair de casa. Ao mesmo tempo, confessa que “até é bom ter esta rotina lá [em casa]...”, como desenvolve no excerto que se segue:

É algo a que eu já estou tão habituado... a viver assim... que é um certo... são as minhas boundaries. Porque aqui é sempre uma grande amálgama! Isto / eu entro na faculdade e posso

ter uma ideia do que vou fazer, mas... estou me sempre a perder e a fazer outra coisa. Mas já / estamos sempre a fazer, mas hoje tudo muda. Aqui tudo é volátil.

André (E25)

Foi “tudo natural”: da adolescência às Belas Artes

Nos anos de adolescente André passava “mais tempo fora”, mas conseguiu “sempre” gerir “a vida de casa, com a vida da rua e... a vida da escola”. Foi uma adolescência “bastante livre” pois, mesmo com algum horário que tinha de cumprir “no início”, “a confiança” que os pais tinham nele “foi aumentando”. André confessa que “também sabia que não podia *esticar a corda*”. A conquista dessa liberdade foi feita através da negociação, com “provas” de que a confiança era merecida, como se pode ler no excerto que se segue:

(...) a primeira vez que fui a um festival... foi um bocado isso. Tive mesmo de trabalhar para... / amealhar o dinheiro todo e comprar o bilhete. E “olha, agora tenho de ir!” [risos] E... sim / os meus pais punham do género / tinha de... tinha de ter uma determinada média na escola e eu trabalhei e estudei. Tive aquilo e... pronto. Consegui! Pronto, é aquela coisa! [risos]

André (E25)

A mãe “sempre foi mais *de ferro*” e, depois da separação dos pais, André teve “de assumir um papel” e “ganhar mais responsabilidades em casa”. Um pouco antes dessa altura, André passou a receber uma mesada: “eram quarenta euros por mês” porque a mãe “na altura estava a receber bem”. O dinheiro servia “para ter férias” e para “ir a festivais”. O *mealheiro* foi “sempre o mesmo”: a caixa de charutos. No dia-a-dia, gastava dinheiro nos almoços “no bar da escola”, para “não gastar muito” e “sobrar para sexta-feira”: “era o dinheiro *dos copos*”, conta. André “comprava umas jolas e pronto”. Nos outros dias da semana, “como não tinha dinheiro *nenhum*, levava coisas de casa... umas peças de fruta, para enganar a fome”. A gestão de dinheiro revela a contradição no seu discurso. O dinheiro que diz *não ter*, ao ponto de “enganar a fome” com peças de fruta, devia-se, afinal, à maior valorização da poupança para outro tipo de gastos. Mesmo não dando valor ao dinheiro, André valorizava *as coisas* a que o dinheiro lhe dava acesso.

A entrada na faculdade de Belas Artes “foi mais um passo”, “uma coisa lógica” e “sólida”. André “queria pintar”. Ser estudante do ensino superior, no entanto, alterou algumas coisas: “ganhei mais liberdade (...) mas a rotina perde-se”. Conta que como nenhum dos pais

“esteve na faculdade”, esteve “mais livre” e por sua conta. Ganhou “mais conhecimento sobre tudo”, ganhou “maturidade”. Em termos do dinheiro, recebe “mais” porque a mãe lhe “paga o curso todo”: “os materiais”, “as propinas”.

O dinheiro que recebe do trabalho de “servir às mesas” serve exclusivamente para “amealhar”. Não tem um objectivo “definido”: “está sempre a mudar”. Por vezes, “é para um festival”, mas também pode ser “para um projecto” ou “para uma exposição... ou evento”... A poupança “serve para qualquer coisa!”, para qualquer gasto do imediato: “não é nada a longo prazo; é para agora... vou amearhando, mas também vou picando algumas coisas”.

Estar no limbo... “nem dentro, nem fora” da sociedade

André não faz planos para o futuro: “Eu só quero pintar”, diz. Sobre os seus planos para os próximos cinco anos, repete: “sou eu, num sítio, a pintar”. Ao ser questionado sobre os próximos dez anos, André acredita que vai “estar fora de Portugal”, porque quer “viajar” e “parar de pintar”, para reunir o máximo de informação e... “voltar a pintar” Gostava de ir a “Berlim”, e já pensou “várias vezes” em “Nova Iorque”, que é “onde o movimento está” – o “sítio que produzirá mais mentes pensantes”. Além disto, os planos são apenas um: “pintar”. Na vida, tem apenas um medo: tornar-se adulto. Para ele, “ser adulto é um problema”;

Os seus sonhos são: “pintar, pintar e pintar”. É isto que André quer *ser*: pintor. Explica que tem medo de “ganhar a responsabilidade [de adulto] e deixar de conseguir [aponta para a tela em que está a trabalhar]”. Para André, “ser adulto é um problema porque... um adulto está demasiado dentro da sociedade. A criança não. Eu estou no limbo. Que é onde quero estar. Nem dentro, nem fora”. Quando se está no limbo, continua, “temos conhecimento das duas coisas e conseguimos manejá-las no nosso propósito. E é muito melhor. E divertido. E produtivo”.

André acredita que “para pintar é preciso ser criança”, que “para fazer arte é preciso ser criança. É preciso abrir uma inocência e uma falta de preconceitos perante as coisas e não ter uma maneira lógica de fazer...”. Por oposição aos adultos, considera que há “uma protecção perante as crianças” para que elas “não vejam algumas coisas e se mantenham felizes”. O dinheiro é uma dessas *coisas* a que André se refere:

A questão do dinheiro... que são coisas que / uma criança não tem de se preocupar com dinheiro. Não tem sequer de pensar naquilo / no que é dinheiro. Não faz falta! Ou... o que é que é a política. Está bem que há sempre / a política é importante... ensinar o panorama do que se está a passar no mundo. É preciso falar de tudo com as crianças mas... não... não sei. É diferente. É uma coisa diferente. [pausa] representa... uma ferramenta para fazer mais coisas. É o que nos permite arranjar coisas, bens materiais que nos proporcionem coisas

agradáveis.

André (E25)

Na sua perspectiva, o dinheiro é “um leque de possibilidades”. Ao mesmo tempo, é um elemento diferenciador entre o estatuto de adulto e o de criança.

“Não sou adulto”: “sou pintor”

André diz “não saber [o que] responder” quando confrontado com a dúvida do que é *ser adulto*:

[pausa] eu não sei responder. Não sei responder porque eu não conheço bem o que é ser adulto. Eu nunca fui. [pausa] Vejo o fenómeno de ser adulto... [pausa longa] (...) eu não sei se há adultos. Eu acho que a certa idade... o nosso corpo / parece que somos adultos. Somos crescidos. [pausa] mas não sei o que é ser adulto. [pausa longa] a certa idade nós temos o / a vida e o nosso corpo... e o nosso corpo pedem-nos para fazer certas coisas. Nomeadamente ter filhos. E quando temos filhos, eu acho / é capaz de ser aí. Mas... mas a criança nunca morre. Porque... acabamos por ter algo... que somos nós, que está cá fora e que nós temos de educar. E aquilo / o adulto... é quando... [pausa] quando o ego se anula... [pausa longa] é um bocado isso. Mesmo que na criança não haja um... uma noção de ego. Mas sim. Acho que é isso.

André (E25)

Afirma que não se sente adulto, pois “para ser adulto, é preciso haver uma ruptura qualquer”. Confessa que, para a sua vida, isso não tem lugar porque o que quer fazer “é pintar”. Não se imagina, portanto, “a tomar iniciativa para uma mudança *dessas*”. No limbo em que quer viver, identifica-se “também não sou bem criança... mas...” diz não ser adulto. “Pintor”, conclui: “sou pintor! [riso] e vou ser pintor”. Para André, a Arte coincide com a sua identidade e com o papel que desempenha na vida (mais do que na sociedade, onde não se sente propriamente integrado).

Ainda assim, neste cenário que, para muitos protagonistas, não passaria de uma *utopia*, André traz ao seu discurso a dimensão do dinheiro, ao afirmar que precisa dele para “fazer” a sua vida e concretizar o seu papel de “pintor. No seu discurso de rejeição a uma vida de adulto, a independência financeira é, afinal, inevitável: os seus pais “já deram tanto”, que André sente

que precisa de “juntar mais dinheiro, para gastar mais dinheiro”. “Quer viver bem”, “pintar e viver bem”. No “centro de tudo”, está a sua qualidade de vida, onde o dinheiro é uma ferramenta e uma necessidade incontornável.

Adulto? “Sou e não sou”: Chiara

Chiara tem (itE11) tem 25 anos. Está no curso de Direito, em Roma, há seis anos, no “primeiro ano depois dos cinco” previstos para concluir. No momento da entrevista, não está a trabalhar. Quando era “mais nova”, aos 16 anos”, fez um *part-time* numa livraria. Também trabalhou na administração pública, com um contrato a tempo certo. Foi ainda explicadora, “ensinava crianças” nos estudos. Deixou de trabalhar quando se mudou para Roma, para se dedicar ao curso. A distância entre Roma e o local onde trabalhava, na cidade onde cresceu, impossibilita manter qualquer emprego, mesmo que ao fim-de-semana, ainda que Chiara “às vezes” vá a casa.

Os seus pais são ambos licenciados, vivem na região de Roma. A mãe é professora numa escola e o pai é farmacêutico. Em Roma, vive com uma colega, “também estudante”. Para Chiara, os membros da família – pais, avós, tios – “alguns amigos” e o namorado são as pessoas mais importantes da sua vida. São as pessoas “com quem [partilha] a sua vida” e com quem pode contar para partilhar “preocupações” e “aspirações”.

Desde a infância: o dinheiro como “meio para ter coisas”

As suas primeiras recordações relacionadas com dinheiro remetem para o momento em que tinha “uns cinco anos, talvez”. A avó costumava dar-lhe dinheiro para “comprar o lanche” na escola e “todos os meses, quando recebia a pensão [da reforma]”. Era habitual receber “algum dinheiro” em criança. Os pais também lhe davam dinheiro “mensalmente”, não muito. Com esse dinheiro comprava “gelados”, “revistas de banda desenhada”, “comida”. Nos momentos especiais, como o Natal, costumava receber “prendas” que os pais compravam. “Outras vezes” davam-lhe dinheiro. Os avós davam “sempre” dinheiro.

Chiara “nunca” usou mealheiro. Utilizava, no entanto, um “porta-moedas pequenino”, “cor-de-rosa”, com “personagens de uns desenhos animados”. Era aí que guardava o dinheiro, que gastava quando “via alguma coisa que queria comprar”. Aos “dez anos”, a avó materna abriu-lhe uma conta poupança. Esse dinheiro serviu para tirar a carta de condução e foi também

usado nalgumas viagens com amigos. Desde a infância que Chiara tem o papel do dinheiro definido: é um meio para fazer e ter coisas, como descreve no excerto que se segue:

O dinheiro é um meio... é um meio para fazer as coisas... um meio para ter coisas em geral; aquelas coisas que fazem falta na vida, no teu quotidiano. É um meio para me sustentar.

Chiara (itE11)

Adolescência: amigos, primeiras saídas e sentimento de liberdade

A adolescência foi um período “positivo” da sua vida. Ainda que tenham existido momentos de alguma “incompreensão” por parte dos seus pais, hoje sabe “que uma rapariga de 16 anos começa a pedir mais independência, mas sem perceber que ainda não chegou o momento”.

Tinha poucos amigos, mas as amizades que tinha eram “muito fortes”, “próximas”. Em síntese, Chiara tinha “um belo grupo de amigos”. Todos se conheciam. Aos “14, 15 anos”, Chiara começou a sair com eles, “à tarde”. Com o tempo, os pais começaram a deixá-la sair até à hora de jantar e, depois pode começar a jantar fora. Gradualmente, o horário foi estendido para a noite, mas “nunca até muito tarde”. Sentia que “tinha liberdade”:

Sobretudo quando estava no último ano do liceu... frequentava o último ano do liceu... hum... tinha 18 anos... hum... já era mais... / eles [os pais] eram mais tranquilos. Bem, quer dizer... eles também já conheciam os meus amigos... aí já me deixaram estar fora até mais tarde. (...) Foi tudo muito gradual, na verdade. Deram-me liberdade de forma gradual. Eu tinha liberdade. Eles deram-me, sim.

Chiara (itE11)

Em termos de dinheiro, às quantias que a avó continuou a dar, soma-se na adolescência uma “mesada”. Todos os meses os pais lhe davam dinheiro que gastava no “pequeno-almoço” que tomava na escola, em “pizza” ou em uma “sandes” ao almoço, em “roupa” ou “qualquer coisa que quisesse comprar”. O significado do dinheiro mantém-se: a possibilidade de “ter mais qualquer coisa”. Servia para “fazer o que [lhe] apetecia naquele momento”. Uma ferramenta “útil” e “muito importante”.

Sair de casa dos pais: “é importante seguir em frente”

Aos 19 anos, Chiara saiu de casa dos pais, quando entrou na universidade, em Roma. Na casa dos pais “é sempre” a mãe – “*la mamma*” –, ainda que Chiara dê “uma ajuda” aos fins-de-semana. Em Roma, a estudante partilha as lides domésticas com a sua colega de casa: “umas vezes trato eu, outras vezes é a rapariga com quem vivo que faz as limpezas”. Viver sem os pais começou por ser “muito divertido”, sobretudo porque “ninguém estava a controlar” e porque “não era obrigada a cumprir horários”. Com o passar do tempo tornou-se “pesado”, “solitário”. Se, por um lado, Chiara gostou da sensação de se sentir mais livre, por outro foi difícil lidar com “uma outra dimensão” que a deixou a sentir-se “sozinha”:

Foi bom... Mesmo muito divertido, no início. Depois... depois torna-se pesado... Sentia-me sozinha, não sei... Quando estás em casa, com a família... todos se preocupam... todos... / é onde todos, não sei, vão ter contigo ou te chamam, procuram... falam contigo. Aqui foi bom, mas era solitário... às vezes (...)

Chiara (itE11)

Esta sensação, “com o passar do tempo” torna-se “banal” e transforma-se naquilo “que vai ser a vida no futuro” fora da casa dos pais. A relação com os pais acabou por mudar “porque já não fazem parte do quotidiano... como antes” faziam. Chiara passa a maior parte do seu tempo na universidade, ou nas aulas ou a estudar para os exames. Tem um horário “menos rígido” mas “muito mais *stressante*”.

Chiara espera “nunca mais” viver com os pais. Acredita que é “importante seguir em frente”, ser “um pouco independente (...) sobretudo do ponto de vista económico” que lhe permita ter a sua própria vida. Ter saído de casa dos pais não só foi “importante”, como a fez “mudar”, “crescer”. Foi “uma passagem” para uma “vida diferente”. Por isso, “é difícil” imaginar uma vida em casa dos pais, como a que tinha antes. Talvez fosse possível “com algum equilíbrio” de parte a parte, mas mesmo para os pais de Chiara “tudo mudou”: “eles também têm as coisas deles... hábitos que mudaram muito. Agora, estão habituados a fazer outras coisas... de outra forma... é como eu...”. As mudanças que a vida na universidade trouxe são sobretudo em termos de “horários” e “organização”.

Em termos do seu percurso escolar e profissional, “a universidade foi importante”. No entanto, Chiara considera que sair de casa dos pais “foi o que mais contribuiu” para se sentir mais adulta, tanto a nível “pessoal”, como “humano”, “físico” e “mental”. Foi uma “experiência

muito forte”: viver sozinha, fora da casa dos pais, “é uma experiência muito dura”. Uma experiência “muito específica”, que lhe trouxe “muita responsabilidade”.

Essa responsabilidade é também de natureza financeira na medida em que “mesmo e estando dependente” dos pais, Chiara sente que deve “valorizar” o esforço que estes fazem ao investir no seu percurso escolar. Esse é um dos principais motivos para se dedicar aos estudos e “avançar, ano após anos”.

Para Chiara, em termos financeiros “não mudou assim tanto” na medida em que são os pais quem a “continuam a sustentar”. O dinheiro que recebe no seu trabalho destina-se “na maior parte para poupar”. Colocar dinheiro de parte serve-lhe para “garantir que no futuro possa fazer mais alguma coisa”. Nada em concreto, “qualquer coisa” que “queira” ou que “faça falta”.

Ser e não ser: entre os estudos e as responsabilidades

Nos próximos anos, Chiara planeia continuar a estudar, “para depois entrar na especialização” e “trabalhar”, preferencialmente na área do Direito. É esse emprego que vai definir os próximos anos. Neste momento, Chiara diz que *é* e *não é* adulta, explicando-o da seguinte forma:

Hum... sou e não sou [adulta]... é que... [pausa] acho que não sou muito... não sou porque eu continuo a estudar. E estudar não é muito diferente do que o que já fazia antes. É estudar... Quer dizer... é aquilo que faço no dia a dia... não... não noto que seja muito diferente *daquela* rapariguinha do liceu... É tudo um pouco a mesma coisa. Mas sinto-me adulta porque tenho todas *estas* responsabilidades. Ou seja, faço o mesmo e aí não me sinto adulta. Mas posso dizer que também me sinto adulta quando organizo a minha vida...vivo sozinha...

Chiara (itE11)

O significado de ser adulto, na sua opinião, é “alguém que tem responsabilidade sobre si próprio”. Um adulto “também tem em conta a relação com outras pessoas”, dos que estão “próximos” e dos que estão “longe” mas que fazem parte dos seus relacionamentos. É alguém que tem “consciência” de que “é o apoio de outras pessoas” e que os outros “esperam qualquer coisa dele”. Nesta medida, Chiara sente-se uma adulta. Sente que, “no curso dos últimos anos” ganhou essa noção, tornando-se *mais* adulta, mais responsável. Mas o facto de estar fortemente ligada ao percurso escolar e de depender quotidianamente dos seus pais, faz, pelo contrário, com que não se sinta totalmente adulta. Situa-se numa espécie de limbo, entre a universidade e

a profissão que, de acordo com os seus planos de futuro, lhe dará a uma fonte de rendimento independente dos seus pais. E aí, sim, *talvez* se sinta adulta em pleno.

A fechar... sentir-se *mais* adulto, *menos* adulto e *nada* adulto.

Neste capítulo que agora se encerra, partiu-se na busca das representações dos protagonistas sobre o que é ser adulto, situando-as em si próprios. A partir da construção de retratos autobiográficos traçam-se quatro *tipos de representações* dos jovens sobre si próprios, por relação à vida adulta.

Maria Rita é um exemplo de como alguns dos entrevistados se sentem plenamente adultos. Neste primeiro *tipo de representação*, a socialização primária desempenha um papel fundamental na vida dos jovens: jovens como Maria Rita sentem-se adultos e para tal contribui, por um lado, a auto-responsabilização, a tomada de decisões e a confiança que os pais depositam nos seus filhos, ao longo do curso de vida, desde a infância; e, por outro lado, o contacto com o dinheiro e com ferramentas de gestão de dinheiro desde a infância têm um impacto na transição para uma vida adulta, pela via da independência financeira.

Carlo, dá voz ao segundo *tipo de representação*. ilustra o conjunto de jovens que se sentem “ainda uma criança”. Encontra-se aqui um impacto forte da continuidade dos estudos que contribuiu para a estabilidade da vida quotidiana que estes jovens já viviam até então. Sem uma grande transformação nas suas rotinas, alguns protagonistas, como Carlo ilustra, sentem-se dependentes face à família de origem, do ponto de vista financeiro, habitacional e emocional. A sua identidade não é a de adulto. Com uma total ausência de experiência profissional neste percurso, os jovens seguem percursos lineares (*óbvios*), sem responsabilidades atribuídas pelos pais.

No terceiro *tipo de representação* o sentimento de não se ser adulto mantém-se. No entanto, os jovens que assim se sentem entendem que *ninguém é verdadeiramente adulto*. André ilustra este conjunto de jovens que acredita que ser adulto é apenas uma abstração, empiricamente inalcançável. Sentem-se responsáveis e independentes, ainda que não do ponto de vista financeiro. O nível de escolaridade elevado dos pais e dos avós destes jovens é uma variável a ter em conta. Tal como no primeiro grupo, a família tem um papel manifestamente importante, ao nível da socialização primária dos protagonistas.

Por fim, Chiara ilustra o a condição em que os jovens se sentem adultos, mas não completamente. Para a definição dessa identidade de serem adultos, mas incompletos, contribui o facto de não terem terminado a sua vida escolar e de não possuírem uma fonte de rendimento autónoma. A dependência financeira face aos pais influencia o seu sentimento de não serem totalmente adultos, ainda que pratiquem responsabilidades, tomem decisões *de adulto* e façam a gestão do dinheiro a que têm acesso.

Para se sentirem completamente adultos, os protagonistas destacam o papel dos pais, directa ou indirectamente, na conquista de auto-responsabilização e da construção da capacidade para tomar decisões de forma autónoma. Ainda assim, ser adulto é um processo complexo, gradual e muito diverso, consoante a valorização de determinadas variáveis por parte de uns e de outros. O dinheiro e a independência financeira são dois aspectos que estão presentes nos discursos e nos percursos construídos neste capítulo, ainda que não sejam totalmente explicativos do fenómeno *ser adulto*.

Do ponto de vista dos protagonistas, *ser adulto* manifesta-se no sentimento de se estar ou não *preparado* para enfrentar a vida de todos os dias, de forma independente a vários níveis que não exclusivamente o financeiro. Ser adulto é, assim, um processo identitário e compósito, que anda de mão dada com as experiências ganhas (ou não) através das vivências com a família de origem.

Ao virar a página (em jeito de conclusão)

Ou as palavras ficam quando o tempo se esgota (mas os dados não)

Nesta tese procurou-se desvendar o enigma “o que é um adulto?”. A partir do curso de vida, estudou-se a *independência financeira juvenil*. O foco foi o *dinheiro*, explorado ao longo de momentos da vida, a partir do papel da escola, do trabalho e da família.

Perante uma insatisfação com as respostas insuficientes para a definição do conceito de *adulto*, procurou-se uma resposta que permita mapear indicadores que descrevam, em *primeira mão*, representações sobre a vida adulta. Neste sentido, tomaram-se como ponto de partida as teorias do curso de vida e da transição para a vida adulta. Em concreto, recorreu-se à sociologia da juventude, que se tem vindo a ocupar do estudo dos jovens ao longo dos últimos anos sob diferentes perspectivas. Procurou-se identificar na literatura *o momento* em que termina a juventude e, conseqüentemente, começa uma nova etapa da vida, considerando que para compreender a transição para a vida adulta é necessário conhecer o que é *ser jovem*, mas também o que é *ser adulto*.

A juventude é descrita como o período imediatamente anterior à adultícia; é um “tempo de individualização”, de constante “incerteza” e “adaptação” (Benedict 2011:20); “indeterminado” e “plural” (Ferreira e Nunes 2010:41). Assume-se o consenso entre os autores de que transitar para a vida adulta é cada vez mais um processo diverso e *fora de compasso*, apesar da tradicional existência de marcadores como a conclusão dos estudos, a entrada no meio de trabalho, a saída de casa (com ou sem entrada na conjugalidade) e o nascimento do primeiro filho (Billari and Liefbroer 2010; Billari and Wilson 2001; Ferreira and Nunes 2010; Guerreiro e Abrantes 2007; Holdsworth e Morgan 2005; Pais 2009; Pappámikail 2013; Shanahan 2000; Wall 2001). Alguns autores lançam outras pistas, distinguindo o indivíduo *adulto* dos outros através do seu desenvolvimento físico, social, legal e económico. Estas definições estão associadas a noções de responsabilidade e independência.

Ainda assim, partindo da literatura, a resposta que permitisse compreender de forma ampla o que é *ser adulto* não foi totalmente esclarecedora. O que representa ser adulto? Além

da diversidade de percursos e da complexidade das vivências quotidianas, fruto da incerteza e instabilidade dos dias que correm, verifica-se uma lacuna na descrição, na análise e na compreensão do fenómeno de *ser adulto*.

Quis-se nesta tese ir além dos estudos extensivos e quantitativos que reflectem, sobretudo, conceitos pré-estabelecidos resultantes do contexto socio-económico em que se vive. Em alternativa, procurou-se uma estratégia intensiva de investigação que desse *voz aos protagonistas* da transição para a vida adulta: os jovens ou aqueles jovens *em vias* de serem adultos – os *adults to be* – tomando a independência como base deste estudo exploratório. Mais do que procurar descrever se os jovens são (ou não) dependentes face à família, quis-se explorar e compreender em que medida os estes indivíduos se *sentem* (in)dependentes: será a independência representada como um requisito para se obter a condição de adulto? De que modalidades se reveste? De que modo um indivíduo constrói condições para exercer a independência? Em última instância, esta tese quis esclarecer *quais são e como se constroem as representações sobre a adultícia*, do ponto de vista dos jovens.

Para o efeito seleccionaram-se jovens que representam, especificamente, uma *franja da população* que se encontra num *limbo*, entre o final do percurso escolar e a entrada no mercado de trabalho, aplicando-se assim um *filtro* ao universo em estudo que mapeia com maior exatidão os protagonistas alvo das preocupações levantadas por esta pesquisa. Seleccionaram-se jovens estudantes universitários que, além de se encontrarem numa posição supostamente privilegiada perante o mercado de trabalho, estão num momento do seu curso de vida em que tanto têm memórias sobre o seu passado, como experiência acumulada suficiente para construírem percepções sobre o futuro.

Adicionalmente, importa ter em conta que, quando se desenhou o projecto do que veio a ser esta investigação, vivia-se na Europa um momento de grave crise económica que colocava os países do Sul europeu numa posição de fragilidade e incerteza do ponto de vista do trabalho. Com uma cultura familiarista, que coloca os jovens na dependência face aos pais, Portugal e Itália surgem como o cenário geográfico do desenrolar da pesquisa científica, em termos teóricos e empíricos.

De modo a dar conta destas inquietações, optou-se por uma estratégia metodológica qualitativa, com base em entrevistas semi-directivas do tipo (auto)narrativo. Privilegiaram-se as pistas lançadas pelos protagonistas sempre que possível, sem um roteiro metodológico rígido. Esta estratégia, muitas vezes flexível e em adaptação às pistas lançadas pelos próprios indivíduos que eram alvo de estudo, revelou experiências, percursos e significados. A análise

de conteúdo permitiu aceder a representações plurais, amplas e diversas que se baseiam em três eixos: a) representações sobre o ser adulto, b) o papel da independência na transição para a vida adulta e c) os planos para o futuro.

As principais conclusões a que se chegou reflectem, num primeiro plano e de forma genérica, o papel que o dinheiro tem ao longo da vida dos jovens, segundo quatro variáveis: o género, a classe social, a nacionalidade e a área de formação. Num plano mais específico, conclui-se que ao longo do curso de vida se alteram as fontes, os usos e o modo de gestão financeira. Assim, o *tempo* revelou-se um indicador importante na análise do papel social do dinheiro.

O papel do dinheiro na vida de jovens universitários

Um dos objectivos desta tese é o de dar resposta à pergunta “de que forma as experiências do uso do dinheiro influenciam as representações sobre a adultícia?”. Com esse objectivo em mente, o dinheiro foi analisado a partir de três variáveis. Se por um lado o género não se manifestou uma variável importante em termos das representações sobre a vida adulta, existem outras, no entanto, com um impacto significativo.

A classe social é uma dessas variáveis. O seu impacto no papel do dinheiro durante o curso de vida (*tempo*) observa-se sobretudo no período da adolescência. Este representa um momento em que a pressão para o gasto aumenta e se sente de forma diferente conforme a origem familiar dos jovens entrevistados. Conclui-se que o papel do dinheiro ganha destaque como consequência da importância da integração dos jovens no seu grupo de pares. Deste modo, encontram-se diferenças entre aqueles que podem acompanhar os gastos dos pares e aqueles que, por maiores dificuldades económicas da família, não os conseguem acompanhar. A adolescência é um momento intermédio entre o estatuto de criança e o de estudante universitário. Durante a infância, a criança está no centro da família. Nesta etapa da vida, não se sente um impacto do dinheiro em função do género, ainda que se note uma *atitude* por parte dos pais e uma sensibilização para as dificuldades que a família possa passar. Mais tarde, com a entrada para o ensino superior, o papel do dinheiro volta a ser sentido: ampliam-se os gastos e revela-se uma necessidade para os jovens. Ainda assim, à semelhança do que acontece na infância, não se encontram diferenças significativas em função da classe de origem. Há um sacrifício por parte dos pais, motivado pela importância que estes atribuem ao diploma escolar. Assim, a adolescência é o momento de *limbo* em que os esforços financeiros dos pais são menos

notórios. Nesta fase intermédia, os pais com maiores dificuldades económicas não apoiam os gastos considerados “fúteis” dos filhos. Alguns ficam, então, limitados relativamente à disponibilidade económica para dar resposta ao número crescente de saídas, almoços e jantares fora, bem como nas compras, sejam de roupa ou de outros objectos que os pais não valorizam como essenciais.

A área de formação é a terceira variável que contribui para compreender de que forma as experiências do uso do dinheiro influenciam as representações sobre a adultícia. Ainda que se verifique que há uma influência de forma indirecta e matizada no modo de encarar o futuro profissional, existem outras variáveis com impacto maior em termos das representações sobre a vida adulta. A área de formação dos protagonistas contribui para compreender o fenómeno de *ser adulto* de forma limitada, reflectindo-se apenas na via profissional. Mesmo que o trabalho seja uma forma de acesso ao dinheiro, a conclusão sobre o impacto desta variável não é inequívoco. No caso do curso de Medicina, o papel do dinheiro é assinalado e associa-se à entrada no mercado de trabalho, segundo uma via concreta em termos de acesso à profissão. Ainda que haja um cenário cinzento perante o emprego para os três cursos, e mesmo que alguns dos estudantes de Medicina confessem que a entrada na profissão não é tão fácil como já o foi, o futuro profissional destes estudantes é claro e objectivo: serão médicos. Do lado oposto, encontram-se os estudantes de Belas Artes, onde as perspectivas profissionais não só são menos concretas, como reflectem as incertezas e instabilidade da crise do mercado de trabalho. Os planos de entrada no mercado de trabalho são nalguns casos uma incerteza e as alternativas, muitas. O papel do dinheiro e da independência na construção da vida adulta é menos notório. Ganham relevo, neste caso, outras variáveis que explicam melhor o que é *ser adulto*. No caso de Direito, a área de formação tanto explica a determinar o estatuto de adulto – de forma semelhante ao que acontece em Medicina, quando os planos profissionais passam por um cenário objectivo: ser advogado, ser juiz – como se torna dúbia nessa explicação, tal como acontece no caso de Belas Artes, em que os planos profissionais são fluidos e mutáveis. Conclui-se neste segundo grupo que a área de formação não passa de uma extensão do percurso escolar, não constituindo de forma objetiva uma ponte para a entrada no mercado de trabalho.

Por fim, teve-se em conta uma quarta variável de diversidade, a nacionalidade, que se revelou importante na compreensão do papel da socialização para o dinheiro, feita ao longo da vida, na conquista da independência (financeira) dos jovens, dando resposta a mais um objectivo. A análise do dinheiro através da *fixação* da nacionalidade dos protagonistas permitiu concluir que existe uma diferença na maneira como o dinheiro é utilizado, variando entre a sua forma física e a digital. Os italianos usam o dinheiro mais tarde (*tempo*) e de forma diferente

(*modo*) quando comparados com os portugueses. Se, em Portugal, o contacto com o dinheiro é iniciado logo na infância, em Itália essa relação com o dinheiro só se manifesta durante a adolescência. Os protagonistas italianos começam a utilizar o dinheiro na sua forma física, recorrendo a um contacto directo com notas e moedas. Mais tarde, na entrada para o ensino superior, alguns têm cartão multibanco pela primeira vez, continuando, no entanto, a preferir utilizar o *dinheiro vivo*. No caso português, nota-se uma maior socialização para o dinheiro, não só através de uma iniciação mais precoce, mas também em termos de ferramentas para a gestão financeira. A relação dos portugueses com o dinheiro é, pois, mais complexa. Na entrada para o ensino superior, muitos fazem a sua própria gestão do dinheiro. Utilizam também várias formas de dinheiro, ora utilizando *dinheiro vivo*, ora recorrendo ao cartão multibanco, ora procedendo a transações puramente digitais. Para tal terá contribuído a introdução precoce de objectos de socialização para o dinheiro e para as poupanças, como é exemplo o mealheiro, que no caso dos portugueses é amplamente utilizado e virá a ter um impacto no modo como os protagonistas sentem a sua independência financeira e fazem planos de futuro relacionados com o dinheiro.

Essa relação com o dinheiro que é desenvolvida desde a infância, com efeitos na vida futura, foi analisada ao longo do curso de vida. Nesta tese observaram-se três indicadores, que se alteram ao longo do *tempo*: (i) as fontes, (ii) os usos e (iii) o modo de gerir o dinheiro, tanto para portugueses como para italianos. Desta forma, como se verá de seguida, foi possível aprofundar conclusões sobre o papel da socialização para o dinheiro, feita ao longo da vida, na conquista da independência (financeira) dos jovens entrevistados.

Para tal, fragmentou-se o curso de vida dos entrevistados, recorrendo-se a uma análise temática baseada (não exclusivamente, mas sobretudo) nesses indicadores: a infância, onde surgem os primeiros significados do dinheiro e são experienciadas ferramentas de gestão financeira; a adolescência, com o aumento de gastos e diversificação das fontes de acesso ao dinheiro; a entrada no ensino superior, onde se vivenciam as primeiras independências (financeiras, habitacionais, emocionais) e surgem (e são sentidas) as primeiras responsabilidades *de adulto*. Por fim, tecem-se as conclusões finais, em dois registos, sobre as representações do estatuto de adulto: um *para fora*, com o olhar sob *o outro*, e outro *para dentro*, através de uma reflexão espontânea sobre si próprio.

...na infância: os primeiros significados e ferramentas financeiras

Durante a infância, o papel do dinheiro reflecte a importância e proximidade da família. O dinheiro assume a sua função de *troca* por intermédio dos adultos mais próximos das crianças: os pais, os avós e outros familiares, como alguns tios, padrinhos ou madrinhas. Estas são as fontes de acesso das crianças ao dinheiro.

Como base da criação de memórias, tradições ou hábitos familiares, a família assume ainda um papel fundamental na socialização primária para o dinheiro. É na infância que os indivíduos constroem as primeiras pistas sobre o papel social do dinheiro, como elemento inevitável e necessário à vida quotidiana nas sociedades contemporâneas. A educação (ou socialização) para o dinheiro começa pois na família nuclear. Os pais recorrem a ferramentas concretas para educar para a importância do dinheiro, como bem efémero, perante o qual deve existir seriedade e responsabilidade.

A socialização para assuntos financeiros, entre os quais consta a gestão do dinheiro, começa desde cedo, sobretudo em Portugal, através de poupanças, mesadas e ensinamentos que surgem informalmente na vida de todos os dias. Em particular, o mealheiro é uma ferramenta importante entre as famílias e suas crianças, representando mais do que um objecto onde se guarda dinheiro. É uma ferramenta através da qual os pais educam para os valores monetários, pais e filhos se relacionam entre si (por meio, por exemplo, de poupanças conjuntas; incentivo à poupança das crianças) e ainda de relacionamento entre irmãos (através de competições simbólicas sobre gastos e poupanças). O mealheiro é a materialização da gestão financeira e acompanha muitos dos jovens ao longo do seu curso de vida.

É no mealheiro que é guardando o *próprio* dinheiro das crianças; aquele que estas entendem ser *o delas*. Com pequenos gastos próprios da idade, o dinheiro das crianças serve para futilidades ou *coisas de criança*, de satisfação de *vontades* momentâneas.

...na adolescência: mais gastos e a diversificação de fontes de acesso ao dinheiro

Na adolescência o papel do dinheiro ganha relevo, sobretudo devido ao aumento dos gastos. A importância de acompanhar os pares amplia a necessidade de ter mais dinheiro. Neste sentido, as fontes de acesso diversificam-se, saindo da família e passando por incursões, essencialmente breves, no mercado de trabalho (formal ou informalmente). Alguns adolescentes aventuram-se em biscates ou trabalhos de Verão, para assegurar as despesas que *têm*.

Nesse momento do curso de vida, a postura dos pais altera-se na medida em que não financiam gastos que não considerem essenciais. Assim, as saídas com amigos, festas, almoços

e jantares, tabaco e, por exemplo, férias com os amigos, não constituem prioridades para os pais, levando alguns adolescentes a procurarem outros meios de acesso ao dinheiro. Na família próxima, avós, tios e outros familiares diminuem a quantidade de objectos que oferecem em momentos especiais como o Natal ou os Aniversários, substituindo-os por dinheiro. Em termos de gestão financeira, as poupanças diminuem na adolescência, ainda que a figura do mealheiro continue presente. Os adolescentes atribuem um papel fundamental ao dinheiro, considerando-o um meio para conseguirem ter e fazer *coisas*.

...durante o ensino superior: as primeiras independências e novas responsabilidades

O grande passo para a independência é dado após a entrada no ensino superior, ainda que tal não se deva nem tanto ao papel do dinheiro nem ao da co-residência. O facto de estarem *por sua conta* e o sentimento de *auto-responsabilização* que surge, pela primeira vez, contribui para que alguns universitários se comecem a sentir, total ou parcialmente, adultos. A noção de responsabilidade ganha destaque neste momento do curso de vida dos indivíduos entrevistados, em termos de dinheiro, mas também noutros campos de vida.

Procurou-se estudar qual é o papel da conquista de independência financeira e habitacional no acesso ao estatuto de adulto, concluindo-se que o dinheiro é muito valorizado pelos universitários. Estudar no ensino superior implica uma certa relação com o dinheiro. A entrada na universidade implica o pagamento de propinas, gastos com materiais de estudo, transportes, refeições fora de casa e, em vários casos, a saída de casa dos pais representa o acréscimo de mais despesas, por exemplo em termos da renda da casa. As fontes de dinheiro que asseguram a manutenção deste estilo de vida reduzem-se: os avós e outros familiares saem de cena, oferecendo apenas algumas quantias de dinheiro em momentos pontuais. São os pais, na maioria dos casos, a principal fonte de acesso ao dinheiro. Vários universitários passam a ter acesso ao seu dinheiro, estabelecendo uma fonte de rendimento próprio, mesmo que essa quantia nem sempre assegure as despesas que têm. Os pais voltam a ser a figura principal em termos financeiros.

Tal situação não invalida, no entanto, que os jovens se sintam independentes. Conclui-se que existem discursos dissonantes, contraditórios até, entre a prática do dia-a-dia e a identidade dos jovens universitários que, sendo nalguns casos totalmente dependentes da família, afirmam sentir-se independentes, sem restrições. Assim, mais do que a real independência face aos pais, conclui-se que são as novas responsabilidades que os jovens adquirem o indicador com maior impacto em termos da transição para a vida adulta. Nesta

medida, e respondendo a mais um objectivo proposto com esta investigação, confirma-se que o ensino superior tem um papel importante na construção da vida adulta. A alteração de rotinas e vivências, bem como a crescente exigência não só em termos escolares mas de inclusão numa vida social, com obrigações, preocupações e responsabilidades (financeiras, mas de outra ordem como o saber cuidar de si próprio, cumprir horários, respeitar o próximo, entre outros exemplos), manifestam-se determinantes para o sentimento de *ser adulto*.

...no futuro: ser adulto em dois registos

Em última instância, esta tese procura compreender “quais são as representações sobre a vida adulta” ou, por outras palavras, o que é ser um *adulto*, aos olhos dos jovens entrevistados. A resposta é dada em dois registos: primeiro, através de um *olhar para fora*, que permite tecer conclusões sobre o que é ser adulto *em geral*, com base em representações construídas sobre *o outro*; e, por último, a partir de um *olhar para dentro*, de onde se tiram conclusões sobre o posicionamento dos próprios protagonistas face à condição de serem (ou não) adultos.

Que impacto tem o dinheiro na construção de um indivíduo adulto? Para os protagonistas, é preciso dinheiro para ser adulto. Reconhecem a sua necessidade. Mas ter dinheiro não é suficiente. Existem aspectos mais importantes que o dinheiro, contribuindo para uma descrição ampla do que significa ser adulto.

A procura dessa definição, por parte dos protagonistas, revelou-se uma tarefa complexa, e difícil para alguns. Chega-se à conclusão que, aos olhos dos jovens entrevistados, um adulto é alguém que “está preparado” para qualquer coisa, que deve ter uma determinada idade, que é responsável e independente – seja pela via financeira ou outras. Conclui-se também que para uma parte dos protagonistas ser adulto é um processo inacabado, na medida em que um indivíduo está em constante desenvolvimento, *ad eternum*. As representações sobre o que é *ser adulto* oscilam, portanto, entre definições concretas e a impossibilidade de atingir esse estatuto.

Recorrendo agora a um segundo registo, construíram-se retratos autobiográficos que ilustram quatro *tipos de representação* sobre a vida adulta, com base nas vivências dos protagonistas, ao longo dos seus cursos de vida.

Um primeiro conjunto de jovens sente-se plenamente adulto. São auto-responsáveis e dizem saber tomar decisões relativamente a si próprios e à sua vida. A responsabilidade que sentem não se associa a variáveis como o tipo de arranjo familiar em que residem (com a família de origem, sozinhos ou com outros indivíduos) nem com as fontes de acesso ao dinheiro. Esta representação de si próprios estará certamente associada a uma atribuição de responsabilidades

por parte dos pais desde cedo – ao contrário da sua classe de origem, por exemplo. O contacto com o dinheiro e com ferramentas de gestão de dinheiro desde a infância são factores comuns aos jovens que afirmam sentirem-se totalmente adultos, pela via do dinheiro. Conclui-se que a socialização primária para o dinheiro, combinada com experiências de liberdade na adolescência e um grau de confiança elevado por parte dos pais, desempenham um papel importante na vida dos jovens, preparando-os para o futuro e moldando a sua percepção de responsabilidade e, nalguns casos, de independência financeira.

O segundo tipo de representações permite-nos concluir que alguns jovens se sentem mais *crianças* do que adultos. Nestes casos, a continuidade do percurso escolar, de forma linear e evidente, bem como a estabilidade ou relativa manutenção do tipo rotinas ao longo da sua vida, faz com que os jovens sintam que não exista uma transformação com impacto suficiente para que se identifiquem como adultos. A grande dependência face aos pais, seja em termos financeiros ou habitacional, e a ligação emocional forte com a família de origem (sobretudo com a mãe) contribuem para o adiamento da identidade enquanto *adultos*, mesmo que certos jovens afirmem ter *algumas* responsabilidades no seu dia-a-dia. Conclui-se que a ausência de experiência no mercado de trabalho, mesmo que temporária ou informal, e os percursos escolares *óbvios* e lineares, e a pouca atribuição de responsabilidades por parte dos pais relativamente aos jovens, contribuem para que estes não se sintam de todo adultos.

Surgiu um terceiro grupo de jovens que acredita não ser possível algum dia virem a sentir-se adultos, na medida em que *ninguém* se pode sentir *verdadeiramente* adulto. Aqui, a vida adulta surge como uma conceptualização que pode ser explorada teoricamente, mas não aplicada à vida de todos os dias. Neste terceiro grupo de protagonistas, encontram-se jovens com famílias de origem altamente qualificadas, sejam os pais ou os avós. São jovens de Medicina, mas maioritariamente de Belas Artes, com discursos que manifestam uma reflexão profunda sobre o tema. Nestes casos, o papel da família volta a manifestar-se com um impacto importante em termos da socialização primária. São jovens que se identificam como responsáveis e independentes (não financeiramente) face aos pais. Conclui-se que a elevada consciência para a problemática complexa que é vida influencia as suas representações sobre a vida adulta, como um processo contínuo, sempre inacabado e, por esse motivo, inalcançável.

Por fim, o quarto tipo é aquele que reúne o maior número de jovens entrevistados. A grande parte sente-se adulto, mas não completamente. As responsabilidades que têm, as tomadas de decisões e as preocupações que sentem, bem como a gestão financeira que fazem (do seu dinheiro ou do dos pais) são factores que, por um lado, contribuem para um sentimento de *ser adulto*, ou pelo menos de *ser mais crescido*. Mas, por outro lado, os mesmos jovens

sentem que lhes falta concluir o seu percurso escolar, ter uma fonte de rendimento que os permita autossustentarem-se sem recurso ao dinheiro dos pais, aceder a uma casa própria e serem totalmente responsáveis por todas as facetas das suas vidas que, por vezes, pode significar viverem com alguém ou cuidar de um filho ou de outro ser vivo.

Conclui-se então que a vida adulta engloba uma combinação de factores e é composta por conquistas graduais, alcançadas ao longo do *tempo*. Ser adulto é um processo. É diverso, plural, mas com características singulares que lhe atribuem uma *textura* própria dos fenómenos sociais. Na construção de representações sobre a vida adulta, o dinheiro parece ter um papel importante, na medida em que é reconhecida a sua necessidade, mas não é um indicador suficientemente explicativo.

Palavras inspiradoras para futuras pesquisas

Terminado o tempo que o enquadramento institucional desta tese impõe, ficam as palavras que pautam novas perguntas – e não é isso o *modus operandi da* ciência? Seguir um enigma, encontrar respostas, lançar novas interrogações e continuar a busca infundável de respostas. No exercício do ofício de socióloga, caracterizado por uma “imaginação” *irrequieta* que bebe de uma curiosidade crónica, a investigadora propõe agora novos enigmas que ficaram por desvendar e que podem inspirar a investigação sobre independência financeira e as representações sobre a vida adulta.

Perante a relativa escassez de investigação na área da Sociologia do Dinheiro, e na sua articulação com as teorias do curso de vida, manifesta-se interessante aprofundar os temas que aqui foram estudados, através da diversificação de protagonistas, com o intuito de alargar as perspectivas de análise. Em primeiro lugar, propõe-se a inclusão da visão das crianças em termos do papel do dinheiro. Que significados tem o dinheiro aos olhos das crianças? Para que serve? De que forma os pais dessas crianças incluem ferramentas de gestão financeira? Numa sociedade em que as crianças são o centro da vida familiar e com a transformação dos cenários de trabalho no futuro, importa, desde cedo, compreender as respostas que a família, enquanto instituição, desenvolve à luz da socialização para o dinheiro e para a independência financeira.

Numa posição *oposta* no curso de vida estão os idosos: aqueles indivíduos que já foram crianças, adolescentes, passaram ou não por percursos escolares mais qualificados ou menos qualificados e que estiveram (ou não) no mercado de trabalho. Foram (ou são), *supostamente*, adultos. Com uma perspectiva, à partida, mais ampla e completa, que papel atribuem estes

indivíduos ao papel do dinheiro e da independência na construção da vida adulta? É, afinal, possível *ser adulto*?

Esta tese, e as conclusões a que agora se chega, são tão simplesmente um recorte da realidade. As respostas que se propõem lançam novas questões, deixadas em aberto e que são, afinal de contas, o início do estudo num campo pouco explorado: a Sociologia do Dinheiro. É então tempo de seguir as novas pistas e continuar o que aqui se começou.

Bibliografia e outras referências

Aboim, Sofia, Pedro Vasconcelos, e Dulce Neves. 2011. "Género E Adulícia: Continuidade E Mudança Em Três Gerações." Pp. 59–78 in *Jovens e Rumos*, edited by José Machado Pais, René Bendit, and Vítor Sérgio Ferreira. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Aboim, Sofia. 2011. "Vidas Conjugais: Do Institucionalismo Ao Elogio Da Relação." in *História da Vida Privada em Portugal - Os Nossos Dias*, edited by Ana Nunes de Almeida. Círculo de Leitores.

Almeida, Ana Nunes de. 2009. *Para Uma Sociologia Da Infância*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Alves, Natália. 2008. *Jovens E Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.

Alves, Nuno de Almeida, Frederico Cantante, Inês Baptista, e Renato Miguel do Carmo. 2011. *Jovens Em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano E Futuro*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Arnett, Jeffrey Jensen. 2000. "Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties." *American Psychologist* (55):480–549.

Arnett, Jeffrey Jensen. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press.

Arnett, Jeffrey Jensen. 2007. "Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?" *Child Development Perspectives* 1(2):68–73. Retrieved (<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>).

Barbieri, Paolo, e Stefani Scherer. 2009. "Labour Market Flexibilization and Its Consequences in Italy." *European Sociological Review* 25(6):677–92.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Zygmunt. 2001. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Becker, Gary Stanley. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. London: Columbia University Press.

Bendit, René. 2011. "Rumos E Transições Juvenis Nas Sociedades Modernas E de Modernidade Tardia." in *Jovens e Rumos*, edited by José Machado Pais, Vítor Sérgio Ferreira, and René Bendit. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Bertaux, D. (1979). *Écrire la sociologie*. *Social Science Information*, 18(1), 7–25. <https://doi.org/10.1177/053901847901800102>

Billari, Francesco C., e Aart C. Liefbroer. 2010. "Towards a New Pattern of Transition to Adulthood?" *Advances in Life Course Research* 15(2-3):59–75. Retrieved November 13, 2013 (<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1040260810000407>).

Billari, Francesco C., e Chris Wilson. 2001. "Convergence towards Diversity? Cohort Dynamics in Transition to Adulthood in Contemporary Western Europe." *Max Planck Institute for Demographic Research*.

Billari, Francesco C., Dimitar Philipov, e Pau Baizán. 2001. "Leaving Home in Europe: The Experience of Cohorts Born Around 1960." *International Journal of Population Geography* 7(5):339–56. Retrieved November 15, 2013 (<http://doi.wiley.com/10.1002/ijpg.231>).

Bradley, H., e R. Devadason. 2008. "Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets." *Sociology* 42(1):119–36. Retrieved October 29, 2013 (<http://soc.sagepub.com/content/42/1/119.abstract>).

- Bradley, Harriet, e Ranji Devadason. 2008. "Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets." *Sociology* 42(1):119–36. Retrieved May 21, 2013 (<http://soc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/038038507084828>).
- Breheny, Mary, e Christine Stephens. 2012. "Negotiating a Moral Identity in the Context of Later Life Care." *Journal of aging studies* 26(4):438–47. Retrieved October 29, 2014 (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22939540>).
- Brinkmann, S., e Steinar, K. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Bynner, John. 2005. "Rethinking the Youth Phase of the Life-Course: The Case for Emerging Adulthood?" *Journal of Youth Studies* 8(4):367–84. Retrieved May 21, 2013 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676260500431628>).
- Cairns, David. 2011. "Youth, Precarity and the Future. Undergraduate Housing Transitions in Portugal during the Economic Crisis." *Sociologia, Problemas e Práticas* (66):9–25.
- Caldéron, Adolfo Ignacio, Rodrigo Fornalski Pedro, and Maria Carolina Vargas. 2011. "A UNESCO E a Responsabilidade Social Da Educação Superior." *Responsab. Soc.* 5(5):11–16.
- Cardoso, José Luís (org. .. 2012. "Empregabilidade E Ensino Superior Em Portugal - Relatório Final."
- Cerqueira, Luisa. 2008. "O Financiamento Do Ensino Superior Português. A Partilha de Custos (tese de Doutoramento)." Universidade de Lisboa.
- Chaves, Miguel, César Moraes, e JS Nunes. 2009. "Os Diplomados Do Ensino Superior Perante O Mercado de Trabalho: Velhas Teses Catastrofistas, Aquisições Recentes." *Forum Sociológico. Série II* 83–98. Retrieved May 27, 2013 (<http://sociologico.revues.org/312>).
- Clausen, John A. (1998), "Life reviews and Life Stories", in Giele, Janet Z. and Glen H. Elder Jr. (Eds.), *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, California, Sage.
- Conde, I. (1993). *Falar da Vida* (I). *Sociologia, Problemas E Práticas*, (14), 199–218.
- Cunningham, M. J., e M. Diversi. 2012. "Aging out: Youths' Perspectives on Foster Care and the Transition to Independence." *Qualitative Social Work* 12(5):587–602. Retrieved October 18, 2013 (<http://qsw.sagepub.com/content/12/5/587.abstract>).
- Curto, Diogo Ramada. 2014. "Uma Nova Crise Da Universidade Em Portugal? Uma Nova Crise Da Universidade." *Análise Social* 210(XLIX (1o)):207–12.
- De Vos, Susan. 1989. "Leaving the Parental Home: Patterns in Six Latin American Countries." *Journal of Marriage and the Family* 51(3):615–26. Retrieved (http://www.jstor.org/stable/352161?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Deflem, M. 2003. "The Sociology of the Sociology of Money: Simmel and the Contemporary Battle of the Classics." *Journal of Classical Sociology* 3(1):67–96. Retrieved September 10, 2014 (<http://jcs.sagepub.com/content/3/1/67.refs>).
- Dias, Rui, Maria Filomena Mendes, M. Graça Magalhães, e Paulo Infante. 2013. "Projeção Da População Portuguesa Nas Idades Jovens (2011-2015): Uma Ferramenta Para (re)pensar a Rede de

Ensino Superior Em Portugal.” Pp. 181–202 in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, edited by AA.VV. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia.

Dodd, N. 2012a. “Nietzsche’s Money.” *Journal of Classical Sociology* 13(1):47–68. Retrieved September 10, 2014 (<http://jcs.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1468795X12461412>).

Dodd, N. 2012b. “Simmel’s Perfect Money: Fiction, Socialism and Utopia in The Philosophy of Money.” *Theory, Culture & Society* 29(7-8):146–76. Retrieved July 9, 2014 (<http://tcs.sagepub.com/content/29/7-8/146.full>).

Dodd, Nigel. 1994. *The Sociology of Money*. Oxford: Polity Press.

Doogan, K. 2005. “Long-Term Employment and the Restructuring of the Labour Market in Europe.” *Time & Society* 14(1):65–87.

Douglas, Jack D. (1985), *Creative interviewing*, vol. 159, Sage Library of Social Research, Londres: Sage.

Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Durkheim, Émile. 1960. *Le La Division Du Travail Sociale*. Paris: PUF.

Fergusson, Ross, David Pye, Geoff Esland, Eugene McLaughlin, e John Muncie. 2000. “Normalised Dislocation and New Subjectivities in Post-16 Markets for Education and Work.” *Critical Social Policy* 20(3):283–305.

Ferreira, V. S. (2014). *Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes*. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais de Educação* (pp. 165–195). Departamento de Ciências Sociais da

Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Edições Húmus (Coleção Ciências Sociais da Educação). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/12105>

Ferreira, Vítor Sérgio, e Cátia Nunes. 2010. “Transições Para a Idade Adulta.” Pp. 39–67 in *Tempos e Transições de Vida - Portugal ao Espelho da Europa*, edited by José Machado Pais and Vítor Sérgio Ferreira. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ferrera, M. 1996. “The ‘Southern Model’ of Welfare in Social Europe.” *Journal of European Social Policy* 6(1):17–37. Retrieved November 11, 2013 (<http://esp.sagepub.com/content/6/1/17>).

Figueiredo, Alexandra Lemos, Catarina Lorga da Silva, e Vítor Sérgio Ferreira. 1999. *Jovens Em Portugal: Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas*. Oeiras: Celta Editora.

Furlong, Andi, e Fred Cartmel. 1997. *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.

Furlong, Andy, ed. 2009. *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*. London: Routledge.

Ganßmann, Heiner. 1988. “Money - A Symbolically Generalized Medium of Communication? On the Concept of Money in Recent Sociology.” *Economy and Society* 17(3):285–316.

Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giele, J. Z., e Elder Jr., G. H. (1998). *Methods of Life Course Research. Qualitative and quantitative approaches*. California: SAGE Publications.

Gierveld, Jenny de Jong, Aart C. Liefbroer, e Erik Beekink. 1991. "The Effect of Parental Resources on Patterns of Leaving Home among Young Adults in the Netherlands." *Eur. Sociol. Rev.* 7(1):55–71. Retrieved October 29, 2013 (<http://esr.oxfordjournals.org/content/7/1/55.abstract?sid=8c0861e8-1c10-4035-84d0-04503ad6a07c>).

Goldscheider, F. K., e J. Davanzo. 1986. "Semiautonomy and Leaving Home in Early Adulthood." *Social Forces* 65(1):187–201. Retrieved November 15, 2013 (<http://sf.oxfordjournals.org/content/65/1/187>).

Goldscheider, Frances K., e Julie DaVanzo. 1989. "Pathways to Independent Living in Early Adulthood: Marriage, Semiautonomy, and Premarital Residential Independence." *Demography* 26(4):597. Retrieved November 21, 2013 (<http://link.springer.com/10.2307/2061260>).

Goldscheider, Frances K., e Julie DaVanzo. 1989. "Pathways to Independent Living in Early Adulthood: Marriage, Semiautonomy, and Premarital Residential Independence." *Demography* 26(4):597. Retrieved November 21, 2013 (<http://link.springer.com/10.2307/2061260>).

Gonçalves, Carlos Manuel, Cristina Parente, Luísa Veloso, Sandra Gomes, e Susana Januário. 1997. "Os Jovens, a Formação Profissional E O Emprego: Resultados de Uma Investigação Internacional."

Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes. 2007. *Transições Incertas. Os Jovens Perante O Trabalho E a Família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Hammarström, Gunhild, e Sandra Torres. 2010. "Being, Feeling and Acting: A

Qualitative Study of Swedish Home-Help Care Recipients' Understandings of Dependence and Independence." *Journal of Aging Studies* 24(2):75–87. Retrieved October 29, 2014 (<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0890406509000425>).

Hammer, Torild. 1996. "Consequences of Unemployment in the Transition from Youth to Adulthood in a Life Course Perspective." *Youth & Society* 27(4):450–68.

Hampton, M. 2013. "Money as Social Power: The Economics of Scarcity and Working Class Reproduction." *Capital & Class* 37(3):373–95. Retrieved September 10, 2014 (<http://cnc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0309816813502762>).

Holdsworth, C. 2004. "Family Support During the Transition Out of the Parental Home in Britain, Spain and Norway." *Sociology* 38(5):909–26. Retrieved October 28, 2013 (<http://soc.sagepub.com/content/38/5/909.abstract>).

Holdsworth, Clare, e David Morgan. 2005. *Transitions in Context. Leaving Home, Independence and Adulthood*. Berkshire: Open University Press.

Iacovou, Maria. 2010. "Leaving Home: Independence, Togetherness and Income." *Advances in Life Course Research* 15(4):147–60. Retrieved November 15, 2013 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1040260810000419>).

INE. 2014. *Estatísticas Do Emprego 2014*. Lisboa.

Ingham, Geoffrey. 1996. "Money Is a Social Relation." *Review of Social Economy* 54(4):507–29. Retrieved October 29, 2014 (<http://dx.doi.org/10.1080/00346769600000031>).

Janesick, V. J. (2000 [1994]). The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379-399). Thousand Oaks, CA: Sage

Janlöv, Ann-christin, Ingalill Rahm Hallberg, e Kerstin Petersson. 2005. "The Experience of Older People of Entering into the Phase of Asking for Public Home Help – a Qualitative Study." 326–36.

Jones, Gil, e Claire Wallace. 1992. *Youth, Family and Citizenship*. Buckingham: Open University Press.

Jones, Gil. 1992. "Short-Term Reciprocity in Parent-Child Economic Exchanges." Pp. 26–44 in *Families and Households: Divisions and Change*, edited by Catherine Marsh and Sara Arber. New York: St. Martin's Press.

Jurado Guerreiro, Teresa, e Manuela Naldini. 1997. "Is the South so Different? Italian and Spanish Families in Comparative Perspective." *South European Society and Politics* 42–66.

Kaufmann, Claude (1996), *L'entretien compréhensive*, Paris: Éditions Nathan.

Kaufmann, Jean-Claude. 2004. *A Invenção de Si*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kins, E., e W. Beyers. 2010. "Failure to Launch, Failure to Achieve Criteria for Adulthood?" *Journal of Adolescent Research* 25(5):743–77. Retrieved October 28, 2013 (<http://jar.sagepub.com/content/25/5/743.abstract>).

Kugelberg, Clarissa. 1998. "Imagens Culturais Dos Jovens Suecos Acerca Do Início Da Vida Adulta." *Sociologia, Problemas e Práticas* 27:41–57.

Lahelma, E., e T. Gordon. 2008. "Resources and (in(ter))dependence: Young People's Reflections on Parents." *Young* 16(2):209–

26. Retrieved October 29, 2013 (<http://you.sagepub.com/content/16/2/209.abstract>).

Lalanda, P. (1998). "Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, XXXIII(148), 871–883.

Leccardi, C. 2005. "Facing Uncertainty: Temporality e Biographies in the New Century." *Young* 13(2):123–46. Retrieved February 14, 2014 (<http://you.sagepub.com/content/13/2/123.abstract>).

Leiter, Valerie, e Alexandra Waugh. 2009. "Moving Out: Residential Independence Among Young Adults With Disabilities and the Role of Families." *Marriage & Family Review* 45(5):519–37. Retrieved November 15, 2013 (<http://dx.doi.org/10.1080/01494920903050847>).

Lourtie, Pedro. 2013. "Redes de Ensino Superior Em Portugal." Pp. 11–30 in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, edited by AA.VV. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia.

Malinowski, Bronislaw. (1997) "Os Argonautas do Pacífico. Introdução: objecto, método e alcance desta investigação", *Etnográfica* 6/8: 17-38 (tradução de Ana Paula Dores)

Mannheim, Karl. 1952. *Le Problème Des Generations*. In. P. Kecskemeti (Ed. and Trans.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276-322). Nova Iorque: Oxford University Press.

Martuccelli, Danilo. 2010. "Philosophie de L'existence et Sociologie de L'individu: Notes Pour Une Confrontation Critique." *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches. Retrieved (<http://sociologies.revues.org/3184>).

Marx, Karl. 1973. *O Capital*. Rio de Janeiro: Zahar.

Mendonça, M., e A. M. Fontaine. 2013. "Late Nest Leaving in Portugal: Its Effects on Individuation and Parent-Child Relationships." *Emerging Adulthood* 1(3):233–44. Retrieved October 29, 2013 (<http://eax.sagepub.com/content/1/3/233.full>).

Moreno, A. 2012. "The Transition to Adulthood in Spain in a Comparative Perspective: The Incidence of Structural Factors." *Young* 20(1):19–48. Retrieved October 29, 2013 (<http://you.sagepub.com/content/20/1/19.abstract>).

Nico, Magda Laland. 2011. "Transição Biográfica Inacabada. Transições Para a Vida Adulta Em Portugal E Na Europa Na Perspectiva Do Curso de Vida." ISCTE-IUL.

Nilsen, Ann, Maria das Dores Guerreiro, e Julia Brannen. 2001. "'Most Choices Involves Money'. Different Pathways to Adulthood." in *Young Europeans, Work and Family. Futures in Transitions*. London: Routledge.

Nilsen, Ann, Maria das Dores Guerreiro, e Julia Brannen. 2002. "'Most Choices Involve Money' Different Pathways to Adulthood." Pp. 162–84 in *Young Europeans, Work and Family. Futures in Transitions*. London: Routledge.

Nilsen, Ann. 1998. "Jovens Para Sempre? Uma Perspectiva Da Individualização Centrada Nos Trajectos de Vida." *Sociologia, Problemas e Práticas* 27:59–78.

OECD. 2015. *Education at a Glance 2015-Interim Report*. Retrieved (http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2007_eag-2007-en).

Pais, José Machado (2012) [2002] *Sociologia da Vida Quotidiana – teorias, métodos e estudos de caso*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pais, José Machado. 2001. *Ganchos, Tachos E Biscates*. Lisboa: Ambar.

Pais, José Machado. 2003. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pais, José Machado. 2009. "A Juventude Como Fase Da Vida: Dos Ritos de Passagem Aos Ritos de Impasse." *Saúde Soc.* 18(3):371–81.

Pappamikail, Lia. 2011. "A Adolescência Enquanto Objecto Sociológico: Notas Sobre Um Resgate." in *Jovens e Rumos*, edited by José Machado Pais, René Bendit, and Vítor Sérgio Ferreira. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pappamikail, Lia. 2013. *Adolescência E Autonomia: Negociações Familiares E Construção de Si*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Parente, Cristina, Hernâni Veloso Neto, Madalena Ramos, Sofia Alexandra Cruz, e Vanessa Marcos. 2014. "Os Jovens Pouco Escolarizados No Mercado de Trabalho Português." *Análise Social XLIX* (1.o)(210):74–102.

Parente, Cristina, Madalena Ramos, Vanessa Marcos, Sofia Alexandra Cruz, e Hernâni Veloso Neto. 2011. "Efeitos Da Escolaridade Nos Padrões de Inserção Profissional Juvenil Em Portugal." *Sociologia, Problemas e Práticas* 65:69–93.

Parsons, Talcott. 1956. *Family Socialization and Interaction Process*. New York: Routledge.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Rabiee, Parvaneh. 2012. "Exploring the Relationships between Choice and Independence: Experiences of Disabled and Older People." (March):1–17.

Rego, Conceição, Adriana Abreu, e Filipa C. Cachapa. 2013. "Algumas Características Das Redes de Ensino Superior Na Europa." Pp. 129–54 in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, edited by AA.VV. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia.

Schmidt, Luísa. 1990. "Jovens: Família, Dinheiro, Autonomia." *Análise Social* XXV:645–73.

Schwartz, Howard e Jacobs, Jerry. (1979). *Qualitative Sociology: A Method to the Madness*. New York: Free Press

Scodellaro, Claire, Myriam Khat e Florence Jusot. 2012. "Intergenerational Financial Transfers and Health in a National Sample from France." *Social Science & Medicine* 75(7):1296–1302. Retrieved October 29, 2013 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953612004194>).

Sedas Nunes, Adérito. 1961. *Contribuição Para a Análise Das Gerações Sociais*. Lisboa: Editorial Império.

Seiffge-Krenke, I. 2013. "'She's Leaving Home . . .': Antecedents, Consequences, and Cultural Patterns in the Leaving Home Process." *Emerging Adulthood* 1(2):114–24. Retrieved October 29, 2013 (<http://eax.sagepub.com/content/1/2/114.full>).

Serido, Joyce, Soyeon Shim, Anubha Mishra, e Chuanyi Tang. 2010. "Financial Parenting, Financial Coping Behaviors, and Well-Being of Emerging Adults." *Family Relations* 59(4):453–64. Retrieved October 29, 2013 (http://apps.webofknowledge.com/full_rec

ord.do?product=WOS&search_mode=Refine&qid=4&SID=P1vsAGiHeRQXX1tNmvt&page=1&doc=8).

Shanahan, Michael J. 2000. "Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in the Life Course Perspective." *Annual review of sociology* (20):667–92.

Silva, Augusto da. 1991. *Sociologia Geral I*. Évora: Departamento de Sociologia da Universidade de Évora.

Simmel, George. 2004 [1900]. *The Philosophie of Money*. London and New York: Routledge.

Smith, M. A., S. Baum, e M. S. Mcpherson. 2008. "Financial Independence and Age: Distributive Justice in the Case of Adult Education." *Theory and Research in Education* 6(2):131–52. Retrieved October 29, 2013 (<http://tre.sagepub.com/content/6/2/131.abstract>).

Suzuki, Toro. 2001. "Leaving the Parental Household in Contemporary Japan." *Review of Population and Social Policy* 10:23–35.

Vieira, Carlos, e Isabel Vieira. 2013. "Procura de Ensino Superior Em Portugal: Determinantes E Perspectivas." Pp. 203–20 in *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os Desafios do Desenvolvimento*, edited by AA.VV. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia.

Wall, Karin. 2001. "Introduction." Pp. 7–12 in *Family Forms and the Young Generation in Europe*, edited by Chisholm Lynne, Antonio Lillo, Carmen Leccardi, and Rudolf Richter. Viena: Austrian Institute for Family Studies. Retrieved (http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Materialien/mat_16_family_forms.pdf).

Walther, A. 2006. "Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences across Different European Contexts." *Young* 14(2):119–39. Retrieved November 13, 2013 (<http://you.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/103308806062737>).

Weber, M. (1982). A "objectividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. In *Sociologia* (pp. 79–127). São Paulo: Ática.

Weber, Max. 2001. *A Ética Protestante E O Espírito Do Capitalismo*. Barcarena: Editorial Presença.

White, N. R. 2002. "'Not Under My Roof!': Young People's Experience of Home." *Youth & Society* 34(2):214–31. Retrieved October 28, 2013 (<http://yas.sagepub.com/content/34/2/214.short>).

Wyn, Johana. 2009. "Educating for Late Modernity." Pp. 97–104 in *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and Agendas*, edited by Andy Furlong. London: Routledge.

Yi, Zeng, Ansley Coale, Minja Kim Choe, Zhiwu Liang, e Liu Li. 1992. "Leaving the Parental Home: Census-Based Estimates for China, Japan, South Korea, United States, France and Sweden." *Population Studies* 48(1):65–80.

APÊNDICE I

guião de entrevista

BLOCO A ~ CARACTERIZAÇÃO

A1. Caracterização individual

- ☐ Idade
- ☐ Universidade / Faculdade
- ☐ Trabalha ou já trabalhou? Em quê? Remunerado?

A2. Caracterização do local onde vive

- ☐ Onde nasceu? Onde cresceu? Onde vive?

A3. Caracterização familiar

- ☐ Com quem vive?
- ☐ Pais: vivem juntos? / profissão / escolaridade
- ☐ Irmãos: profissão / escolaridade
- ☐ Avós: profissão / escolaridade

A4. Relacionamentos significativos

- ☐ Quem são as pessoas mais importantes?
- ☐ Namorado?

BLOCO B ~ QUOTIDIANO

B1. Dias “normais”

- ☐ O que é um “dia normal”?
- ☐ Descrição do dia-a-dia

B2. Fins-de-semana / “dias diferentes”

- ☐ Descrição dos fins-de-semana

B3. Viver com ou sem os pais

- ☐ Como é o relacionamento com os pais?

B3.1 Viver com os pais

- ☐ Razão para viver com os pais?
- ☐ Como é viver com os pais?

B3.1.1 Sair de casa dos pais

- ☐ Quando?
- ☐ Razões para sair e não sair?
- ☐ Que importância tem na sua vida sair de casa dos pais?

B3.2 Viver sem os pais

- ☐ Razão para viver sem os pais?
- ☐ Como é viver sem os pais? Experiência de estar sem os pais?
- ☐ Comparar dia-a-dia agora e antes

B3.2.1 Sair de casa dos pais

- ☐ Existe alguma coisa que o faria voltar a viver definitivamente com os pais?
- ☐ Como é que ia ser ter de voltar a viver com eles?
- ☐ Que importância tem na sua vida estar fora de casa dos pais?

BLOCO C ~ INFÂNCIA

C1. Primeiras memórias

- ☐ Primeiras recordações do dinheiro? Idade?
- ☐ Descrição do contexto: pessoas envolvidas, significados

C2. Fontes de dinheiro

- ☐ Costumavam dar-te dinheiro quando eras pequeno? Quando? (Natal, aniversários, Verão, visitas de estudo, lanches / almoços da escola)
- ☐ Quem dava o dinheiro?
- ☐ Comparar com os irmãos

C3. Gastos e Poupanças

- ☐ Como usava / gastava o dinheiro que tinha? E os amigos/colegas?
- ☐ Mealheiro? Quem ofereceu? Como era?
- ☐ Conta poupança? Quem abriu? Para que servia / serve?

C4. Olhar o futuro

- ☐ Quando era criança o que é que queria ser “quando fosse grande”?
- ☐ Ser criança é diferente de ser adulto? Em quê?
- ☐ O que representa o dinheiro na sua vida?

BLOCO D ~ ADOLESCÊNCIA... ANTES DO ENSINO SUPERIOR

D1. Ser adolescente

- ☐ Como foi a experiência de ser adolescente?
- ☐ Relação com pais / amigos

D2. Liberdades

- ☐ Sentia que podia fazer o que queria?
- ☐ O que é que não podia fazer? O que é que podia?
- ☐ Noite vs. Dia / Casa vs. Escola / Família vs. Amigos, Colegas
- ☐ Houve algum momento em que os pais lhe começaram a dar mais liberdade? Quando?

Idade? Descrição do contexto

- ☐ Como foi a experiência de conquistar mais liberdade?

D3. Dinheiro

- ☐ Receber dinheiro: Mudou alguma coisa?
- ☐ Quem dava?
- ☐ Como usava / gastava o dinheiro que tinha? E os amigos/colegas?
- ☐ Qual foi o papel do dinheiro na adolescência?
- ☐ Multibanco? Idade? Para que servia / serve?

BLOCO E ~ ENSINO SUPERIOR / MOMENTO ACTUAL

E1. Ser universitário

- ☐ Porque é que quis ir para a universidade?
- ☐ Porquê este curso?
- ☐ Como foi a experiência de entrar na universidade? Que papel teve na sua vida?
- ☐ Contribuiu para se sentir mais adulto? Descrição

E2. Dinheiro

- ☐ Receber dinheiro: Mudou alguma coisa?
- ☐ Quem dá?
- ☐ Como usa / gasta o dinheiro que tem? E os amigos/colegas?
- ☐ Pagamentos: propinas, material de estudo, lazer? Renda da casa, despesas da casa, compras?

BLOCO F ~ PLANOS PARA O FUTURO

F1. Ideias de futuro

- ☐ Quais são os planos para o futuro?
- ☐ Como é que imaginas a tua vida daqui a 5 anos? O que estarás a fazer? Onde vives?

Com quem?

- ☐ E daqui a 10 anos?
- ☐ Quais são os teus sonhos? E os teus medos?

F2. E depois do ensino superior..

- ☐ O que vais fazer quando acabares o curso?
- ☐ Procurar emprego: Quando? Onde? Como?
- ☐ Onde se imagina a trabalhar? Emprego de sonho? Qual é?
- ☐ Como é que vai ser encontrar um emprego?

F3. Dinheiro e Independência financeira

- ☐ Importância de ter o próprio dinheiro (independência financeira)
- ☐ O que pensas fazer para ter o teu próprio dinheiro?
- ☐ Importância do salário

F4. Ser adulto?

- ☐ Sentes-te adulto?
- ☐ O que é que faz com que te sintas ou não sintas adulto?
- ☐ O que é que te podia fazer sentir mais adulto?

BLOCCO A ~ CARATTERIZZAZIONE

A1. Caratterizzazione individuale

- ☐ Quanti anni hai?
- ☐ Facoltà / Corso Qual è il anno del corso?
- ☐ Lavori o lavorato? Che lavoro fai? Sei (sei stato) pagato?

A2. Caratterizzazione del posto dove vive

- ☐ Dove sei nato? Dove sei cresciuto? Dove vivi?

A3. Caratterizzazione familiare

- ☐ Con chi vivi? Con chi vivevi?
- ☐ I tuoi genitori vivono insieme? Qual è la loro professione? Qual è il loro livello d'istruzione?
- ☐ Com'è composta la tua famiglia?
- ☐ Hai fratelli o sorelle? Qual è la loro età? Qual è la loro professione? Qual è il loro livello d'istruzione?
- ☐ Qual è la professione dei tuoi nonni? Qual è il loro livello d'istruzione?

A4. Le relazioni significative

- ☐ Chi sono le persone più importanti nella tua vita?
- ☐ Sei fidanzato/a?

BLOCCO B ~ QUOTIDIANO

B1. Giorni “normali”

- ☐ Come è la tua giornata tipo/abituale?
- ☐ Descrivi la tua giornata tipo/abituale

B2. Fine settimana/ Feriali / “giorni differenti”

- ☐ Descrivi il tuo fine settimana

B3. Vivere con o senza i genitori

- ☐ Com'è il rapporto con i tuoi genitori?

B3.1 Vivere con i genitori

- ☐ Quali sono i motivi per vivere con i genitori?
- ☐ Com'è vivere con i genitori?

B3.1.1 Uscire dalla casa dei genitori

- ☐ Quando sei andato/a a vivere da solo/a?
- ☐ Quali sono i motivi che ti hanno portato (che non ti hanno portato) a vivere da solo/a?
- ☐ Quanto è stato importante nella tua vita lasciare la casa dei genitori?

B3.2. Vivere senza i genitori

- ☐ Quali sono i motivi per vivere senza i genitori?
- ☐ Com'è vivere senza i genitori? Com'è la tua esperienza di stare senza i genitori?
- ☐ Confronta giorno per giorno, ora e prima

B3.2.1 Uscire dalla casa dei genitori

- ☐ C'è qualcosa che ti farebbe tornare a vivere definitivamente con i genitori?
- ☐ Come sarebbe ritornare a vivere con loro?
- ☐ Quanto è importante nella tua vita vivere fuori dalla casa dei genitori?

BLOCCO C ~ INFANZIA

C1. Primi ricordi

- ☐ Quali sono i tuoi primi ricordi sul denaro? A che età?
- ☐ Descrivi il momento: persone coinvolte, significati

C2. Fonti di denaro

- ☐ Avevano l'abitudine di darti dei soldi quando eri bambino? Quando te li davano?
(Natale, compleanno, Estate, viaggi di studio, pranzi scolastici)
- ☐ Chi ti dava i soldi?
- ☐ Fai un confronto con i tuoi fratelli/sorelle

C3. Spesa e Risparmio

- ☐ Come usavi/spendevi i soldi che avevi? E i tuoi amici/colleghi?
- ☐ Avevi il salvadanaio? Chi te l'ha regalato? Com'era?
- ☐ Avevi un conto di risparmio in banca? Chi l'ha aperto? A che cosa è servito/serve?

C4. Guardare il futuro

- ☐ Quando eri bambino che cosa volevi essere da grande?
- ☐ Essere bambino è diverso dall'essere adulto? In cosa?
- ☐ Che cosa rappresenta il denaro nella tua vita?

BLOCCO D ~ ADOLESCENZA... PRIMA DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

D1. Essere adolescente

- ☐ Com'è stata la tua esperienza da adolescente?
- ☐ Com'era il rapporto con i genitori? / gli amici?

D2. Libertà

- ☐ Sentivi che potevi fare quello che volevi?
- ☐ Che cosa non potevi fare? E che cosa potevi fare?
- ☐ Notte vs. giorno / Casa vs. Scuola / Famiglia vs. Amici, Colleghi
- ☐ C'è stato un tempo in cui i genitori hanno cominciato a darti più libertà? Quando? A che età?

Descrivi il momento

- ☐ Com'è stata l'esperienza di avere più libertà?

D3. Denaro

- ☐ È cambiato qualcosa da quando hai ricevuto dei soldi?
- ☐ Chi te li dava?
- ☐ Come usavi/spendevi i soldi che avevi? Fai un confronto con gli amici/ i colleghi
- ☐ Qual era il ruolo del denaro nella tua adolescenza?
- ☐ Avevi il bancomat/la carta di credito? A che età? A che cosa serviva/serve?

BLOCCO E ~ ISTRUZIONE SUPERIORE / MOMENTO ATTUALE

E1. Essere studente universitario

- ☐ Cosa ti ha spinto ad andare all'università?
- ☐ Perché questo corso di studio?
- ☐ Com'è stata l'esperienza di entrare all'università? Che ruolo ha avuto nella tua vita?
- ☐ Ha contribuito a farti sentire più adulto? Descrivi.

E2. Denaro

- ☐ È cambiato qualcosa da quando hai ricevuto dei soldi?
- ☐ Chi te li dà?
- ☐ Come usi/spendi i soldi che hai? E tuoi amici/colleghi?
- ☐ Pagamenti: tasse d'iscrizione, materiale di studio, tempo libero? Affitto della casa, spese della casa, acquisti?

BLOCCO F ~ PROGETTI PER IL FUTURO

F1. Idee per il futuro

- ☐ Quali sono i tuoi progetti per il futuro?
- ☐ Come immagini la tua vita da qui a 5 anni? Che cosa farai? Dove vivrai? Con chi?
- ☐ E tra 10 anni?
- ☐ Quali sono i tuoi sogni? E le tue paure?

F2. E dopo l'università...

- ☐ Che cosa farai quando finirai il corso?
- ☐ Quando/Dove/Come cercherai lavoro?
- ☐ Dove pensi che andrai a lavorare? Farai il lavoro dei tuoi sogni? Qual è?
- ☐ Che cosa farai per trovare un lavoro?

F3. Denaro e Indipendenza finanziaria

- ☐ Qual è l'importanza di avere il tuo denaro/ avere una tua indipendenza finanziaria?
- ☐ Che cosa pensi di fare per avere il tuo denaro?
- ☐ Che importanza ha il salario?

F4. Essere adulto?

- ☐ Ti senti adulto?
- ☐ Che cosa ti fa sentire adulto / non ti fa sentire adulto?
- ☐ Che cosa ti farebbe sentire più adulto?

APÊNDICE II

síntese biográfica dos protagonistas

A **Alexandra (E11)** tem 22 anos e é estudante de Belas Artes. Vive com os pais, em Lisboa. Nunca trabalhou. A mãe é professora e frequentou o ensino superior. O pai completou o 12.º ano e é funcionário na Câmara Municipal. A avó materna de Alexandra sempre trabalhou em casa. É doméstica. O avô materno frequentou o ensino superior, tendo-se dedicado à música. É pianista. Alexandra nunca conheceu o avô paterno. A avó, do lado do pai, era funcionária na mesma Câmara em que o pai actualmente trabalha.

A **Alice (E3)** tem 22 anos e é estudante de Belas Artes. Vive em Lisboa, em casa dos pais. De momento não trabalha, mas já fez alguns trabalhos. A mãe, jurista, frequentou o ensino superior e que pai está neste momento desempregado também frequentou o ensino superior. A Alice nunca conheceu os avós paternos. Tem, no entanto, uma grande proximidade aos avós maternos. Ainda que não saiba precisar o nível de escolaridade de nenhum dos avós maternos, afirma que os dois sabem ler e escrever. Ambos reformados, a avó materna trabalhou como empregada de refeitório numa instituição pública e o avô foi carpinteiro durante toda a vida.

A **Ana Catarina (E5)** tem 25 anos. É estudante de Belas Artes e vive na periferia de Lisboa, na casa de família com uma das suas irmãs. Os dois pais frequentaram o ensino superior. A mãe trabalhava para uma agência de seguros e morreu quando Ana Catarina era criança. O pai, militar, vive com a namorada. Ana Catarina costumava trabalhar nas férias, durante a sua adolescência e foi desde que começou a licenciatura que é trabalhadora estudante. Entretanto, optou por deixar de trabalhar para se dedicar em exclusivo aos estudos. Os seus quatro avós já morreram. A avó materna de Ana Catarina era cozinheira e o avô era militar, tal como o avô paterno. A avó paterna era costureira.

O **André (E25)** tem 20 anos e é estudante de Belas Artes. É trabalhador estudante e vive em casa dos pais no centro de Lisboa. A mãe completou o 12.º ano e trabalha na área do marketing. O pai também completou o 12.º ano e é professor. Os dois avós maternos trabalharam numa superfície comercial como lojistas. Os avós paternos frequentaram o ensino superior, sendo a avó professora de desenho e o avô arquitecto.

O **Artur (E9)** tem 19 anos e é estudante de Belas Artes. É trabalhador estudante e vive em casa dos pais, em Lisboa. A mãe, com formação superior, é contabilista por conta própria e o pai, também com formação superior, é professor numa escola secundária. Artur não tem memória da escolaridade de dos avós, à excepção da avó paterna (4ª classe) que foi a única que conheceu em vida. A avó paterna de Artur trabalhou como modista. Relativamente aos outros apenas sabe que andaram na escola e que avó materna era administrativa, que o avô materno era militar e que o avô paterno era mecânico no sector automóvel.

A **Carolina (E2)** tem 22 anos e estuda Medicina em Lisboa. Durante a adolescência fez vários trabalhos remunerados, sobretudo no Verão. Saiu de casa dos pais quando começou o curso e, desde então, vive numa casa partilhada com outros colegas de Medicina. A mãe, com formação superior, é educadora de infância e o pai, com o 9.º ano, está desempregado e à procura de emprego na área da culinária. Os avós maternos de Carolina trabalharam numa escola, a avó como professora primária e o avô na qualidade de Director. A avó paterna nunca trabalhou, a não ser em casa, a criar os filhos. O avô paterno de Carolina trabalhava para o Estado.

A **Cláudia (E12)** tem 24 anos e é trabalhadora estudante no curso de Direito, em Lisboa. Vive com colegas, depois de ter saído de casa dos pais ao ingressar no ensino superior. Os pais têm o 6.º ano. A mãe trabalha num minimercado e o pai é agricultor. Apenas o avô paterno de Cláudia frequentou a escola – completou o 4º ano. As avós eram domésticas. O avô materno era guardador de cabras e o paterno trabalhava nas obras.

O **Dário (E19)** tem 22 anos, vive sozinho em Lisboa e frequenta o curso de Direito. Os pais, que vivem numa das ilhas portuguesas, são advogados. Ambos frequentaram o ensino superior. Dário nunca conheceu os avós maternos, já falecidos, e não tem qualquer recordação sobre as suas profissões ou níveis de escolaridade. Sabe, no entanto, que a avó materna nunca estudou além da 2.ª classe e que toda a vida foi doméstica. Tomava conta dos filhos em casa e nunca trabalhou. O avô paterno estudou até à 4.ª classe e é polícia reformado.

A **Dulce (E1)** tem 22 anos e é estudante de Direito, em Lisboa, onde vive no interior do país com os pais, na casa onde cresceu. Todos os dias faz a viagem até Lisboa. Não é uma viagem curta, mas Dulce prefere estar junto dos pais e ajudá-los, ao final do dia. Os pais têm um restaurante e Dulce ajuda a servir

às mesas. Antes, teve pequenos trabalhos remunerados em promoções de supermercado ou a entregar panfletos. Os seus pais têm cursos superiores e trabalhavam na área, mas decidiram, há uns anos atrás, abrir negócio próprio. À excepção do avô paterno que tem o 9.º ano, os restantes avós de Dulce têm o 4º ano. A avó materna era doméstica, o avô materno ainda trabalha como taxista e a avó paterna trabalhava numa mercearia. O avô paterno trabalhava para uma agência de seguros.

O **Francisco (E22)** tem 25 anos e é estudante de Medicina. Vive sozinho em Lisboa, tendo saído de casa dos pais quando ingressou no ensino superior. Os pais são veterinários e os avós maternos são agricultores. Os avós maternos de Francisco frequentaram a escola primária e eram ambos agricultores. Da parte do pai, Francisco nunca conheceu o avô, que era médico. A avó paterna era farmacêutica. Francisco nunca trabalhou, nem tem qualquer experiência e trabalho remunerado ou não.

A **Gabriela (E26)** tem 20 anos e é estudante de Direito. Vive em casa dos pais, em Lisboa. A mãe é artista e frequentou o ensino superior. O pai, com o 12.º ano, é agente de viagens. Os avós maternos de Gabriela estudaram até ao 4.º ano, sendo a avó não tinha uma profissão. Estava em casa. O avô materno trabalhava numa loja. Gabriela não é muito próxima dos avós paternos e em relação ao avô não tem conhecimento nem memória da sua profissão ou escolaridade. A avó paterna era doméstica e, apesar de saber ler e escrever, provavelmente frequentou a escola ou talvez tenha frequentado um ou dois anos.

O **Guilherme (E28)** tem 23 anos e estuda Direito, em Lisboa, onde vive em casa dos pais. A mãe frequentou o ensino superior e é restauradora. O pai é actor e nunca foi para a universidade. Apesar de só conhecer o seu avô materno, que é licenciado em arquitectura, sabe que a avó materna trabalhou na escolha alemã, não tendo frequentado o ensino superior. Guilherme nunca teve um trabalho fixo, nem a part-time, mas já fez alguns trabalhos esporádicos como traduções ou em assistência em eventos.

O **Henrique (E14)** tem 21 anos e estuda Belas Artes. Vive em Lisboa com um amigo. Nos primeiros anos viveu em casa do pai, em Lisboa, mas acabou por se mudar. A mãe de Henrique é professora e tem uma licenciatura. O pai, com o ensino secundário, é dono de um restaurante em Lisboa. Os dois avós maternos são contabilistas. A avó paterna é cozinheira e o avô sempre foi mecânico. Henrique trabalha desde os 14 anos, quando começou a arbitrar jogos. Quando começou a faculdade deixou a arbitragem e começou a trabalhar como cozinheiro no restaurante do pai. De momento é trabalhador estudante e trabalha para uma empresa de Design.

O **João (E27)** tem 25 anos e estuda Direito em Lisboa. Saiu de casa dos pais quando entrou na faculdade e vive com colegas, partilhando casa. A mãe, com o 9º ano, trabalha numa loja de animais e o pai é sargento-ajudante. O pai de João frequentou até ao 12.º ano de escolaridade. As duas avós de João, materna e paterna, são agricultoras e têm 4º ano. O avô materno tem o 6º ano e é comerciante. O avô paterno é polícia e tem o 4º ano.

O **José (E24)** tem 23 anos e estuda Direito. Vive em casa dos pais, em Lisboa. Os dois pais são comerciantes. A mãe tem o 12º ano e o pai não estudou além do 4º ano. Os quatro avós de José têm o 4º ano, sendo que a avó materna era modista, o avô materno cobrar de quotas e os dois avós paternos são comerciantes.

A **Luísa (E18)** tem 23 anos e vive sozinha em Lisboa, onde estuda Medicina. A mãe é professora reformada e o pai dá aulas numa escola. Os dois têm o ensino superior. A avó materna de Luísa sempre trabalhou em casa. É doméstica e nunca foi à escola. Não sabe ler nem escrever. Luísa nunca conheceu o avô materno e apenas sabe que esteve emigrado em França. Relativamente aos avós do lado paterno, Luísa sabe que a avó era doméstica e tinha o 4º ano. Não tem qualquer referência ou recordação sobre o avô paterno.

A **Magda (E06)** 22 anos e vive em casa dos pais, em Lisboa. É estudante de Belas Artes. A mãe tem o ensino superior e é administrativa numa empresa. O pai também tem o ensino superior e trabalhar num supermercado, fora do país. Os avós maternos de Magda trabalharam numa fábrica, como operadores de linha. O avô paterno foi militar. Actualmente, Magda é administrativa. Trabalha desde os 14 anos, sempre “por fora”: foi babysitter e trabalhou num restaurante a servir às mesas.

A **Margarida (E15)** tem 20 anos e estuda Medicina em Lisboa. Vive numa casa partilhada com uma amiga e nunca trabalhou. A mãe é doméstica e tem o ensino secundário. O pai, estudou até ao 12º e é jornalista. Os quatro avós de Margarida ainda estão vivos. Todos estudaram até ao 4º ano. Os maternos são agricultores. A avó paterna trabalhou na caixa de um supermercado. Margarida não se recorda da profissão do avô paterno.

A **Maria Rita (E16)** tem 21 anos e estuda Direito em Lisboa. Partilha uma casa com colegas. Os pais têm um café. A mãe de Maria Rita tem o 9º ano e o pai frequentou o curso comercial. A avó materna de Maria Rita é doméstica, nunca trabalhou sem ser em casa, onde cuidava dos filhos. O avô era pescador. A avó paterna foi dona do café que é agora dos pais de Maria Rita. O avô paterno estava ligado à venda de vinhos. Maria Rita trabalha desde criança, de forma não remunerada, a ajudar no café dos pais. Além disso deu explicações e trabalhou na apanha de fruta.

A **Marina (E10)** tem 22 anos e estuda Belas Artes em Lisboa. Vive com os pais. A mãe, com o 5º ano, é assistente hospitalar. O pai, com o 4º ano, é vendedor. Os avós maternos de Marina estavam ligados ao comércio. A avó materna nunca trabalhou fora de casa. Era doméstica. O avô paterno era agricultor. Marina costumava dar explicações de inglês no secundário e trabalhou num *call-center*. De momento não está a trabalhar, porque o horário da faculdade não permite.

A **Marta (E08)** tem 20 anos e estuda Belas Artes em Lisboa. Vive na casa de origem. Os pais, ambos com ensino superior, estão ligados à área das artes: a mãe é designer e o pai é arquitecto. Os avós maternos estudaram na escola comercial. A avó era administrativa e o avô era comerciante. A avó paterna de Marta era costureira e estudou até ao 4º ano. O avô paterno era sargento. Marta desde antes do 9º ano que trabalha como freelancer. Vende os seus trabalhos em bancas e feiras. Também já trabalho para uma empresa de publicidade.

O **Nuno (E21)** tem 20 anos e estuda Belas Artes em Lisboa, onde vive na casa de origem. A mãe, que estudou até ao 12º ano de escolaridade, trabalha numa empresa de seguros. O pai, também com o ensino secundário, é logista. Os dois avós maternos de Nuno têm o 4º ano e eram empregados fabris. Os avós paternos também têm o 4º ano. A avó era doméstica e o avô, bancário.

A **Patrícia (E17)** tem 25 anos e estuda Medicina em Lisboa. Vive na casa de origem. A mãe tem uma licenciatura e dá aulas. O pai tem o 12º ano e está ligado à agricultura. À excepção do avô paterno, que estudou até ao 9.º ano, os avós de Patrícia têm o 4º ano. A avó e o avô maternos eram agricultores. A avó paterna era doméstica.

O **Pedro (E7)** tem 24 anos. Estuda Belas Artes em Lisboa e é trabalhador estudante. Está a fazer uma estágio profissional numa empresa. Há vários anos que trabalha ora como freelancer ora a part-time ou a recibos-verdes a tempo inteiro. A mãe tem o 6º ano e é vendedora ambulante. O pai de Pedro estudou

até ao 9º ano e é militar. Os avós maternos estão ligados, como a mãe, ao comércio. Pedro não tem qualquer referência em relação aos avós paternos.

A **Raquel (E20)** tem 23 anos e estuda Direito em Lisboa. Os pais vivem próximos de Lisboa. Raquel, para estar mais perto da faculdade, vive com os tios e os primos do lado da mãe. A mãe dá aulas num politécnico. O pai é bancário e tem o 12º ano. Os avós maternos de Raquel frequentaram o ensino superior. A avó foi educadora de infância e o avô tem uma alta patente no exército. A avó materna de Raquel tem o 9.º ano, tal como o avô paterno. A avó é doméstica, tendo criado os filhos em casa. O avô é músico. Raquel trabalha desde os 13 anos, como monitora em campos de férias. Além disso, trabalhou em escritórios. Actualmente trabalha no departamento jurídico de uma editora.

O **Rui (E23)** tem 24 anos e estuda Medicina em Lisboa. Saiu de casa dos pais quando entrou na universidade e, agora, vive com colegas. A mãe tem o 4º ano e trabalha num lar de idosos. O pai, também com o 4º ano, trabalha nas vinhas. Os avós maternos de Rui trabalham no campo. O avô tem o 4º ano e a avó nunca frequentou a escola. Do lado do pai, os avós de Rui também são agricultores. O avô tem o 4º ano e a avó paterna não sabe ler nem escrever.

A **Sofia (E16)** tem 23 anos. Estuda Medicina em Lisboa, onde vive com o namorado. Nunca trabalhou nem tem qualquer tipo de experiência profissional. A mãe é engenheira agrónoma e o pai trabalha na força aérea. Os dois têm o ensino superior. Os avós maternos de Sofia têm o 4º ano. A avó era recepcionista e o avô trabalhava num banco. Sofia nunca conheceu o avô paterno, ma sabe que estudou até ao 4º ano. A avó paterna era doméstica e também tinha o 4º ano.

A **Sónia (E04)** tem 20 anos e estuda Belas Artes em Lisboa, onde vive com colegas. Saiu da casa de origem quando entrou no ensino superior. A mãe tem uma licenciatura e dá aulas numa escola. O pai, com o ensino secundário, trabalha nas finanças. Os avós maternos de Sónia frequentaram a universidade. A avó era professora primária e o avô engenheiro. Do lado do pai, apenas o avô, que é agricultor, frequentou a escola, até ao 4º ano. A avó, que sabe ler e escrever, nunca foi à escola e era doméstica.

A **Arianna (itE23)** tem 30 anos e vive, com a irmã, em Roma. Arianna é trabalhadora estudante e está a frequentar o curso de Belas Artes. A mãe é professora de fitness num ginásio e completou o ensino secundário. O pai terminou a *scuola secondaria de primo grado* e é professor independente de karaté. Arianna nunca conheceu os avós paternos, nem tem nenhuma referência relativamente a eles. Os seus avós maternos frequentaram a escola primária. O avô materno era pedreiro e a avó doméstica.

A **Beatrice (itE2)** tem 23 anos e é estudante de Direito. Vive com o namorado em Roma. Beatrice saiu da casa de origem, no Sul de Itália, quando entrou no ensino superior. É trabalhadora estudante, na universidade onde estuda. Os pais frequentaram o ensino superior e são donos de um hotel, na localidade onde vivem. Os avós maternos, concluíram a *scuola media*, e são donos de uma empresa de camiões. Os avós paternos de Beatrice estão reformados, tendo sido donos do mesmo hotel que está agora a ser gerido pelos pais da neta.

A **Benedetta (itE26)** tem 25 anos e é estudante de Belas Artes, em Roma. Vive em casa dos pais e é trabalhadora estudante. A mãe é professora e tem formação superior. O pai é ourives. Os avós maternos de Benedetta têm formação superior e trabalham no aeroporto. Os seus avós paternos sabem ler e escrever, mas não frequentaram a escola. Ambos trabalhavam na linha de montagem de uma fábrica.

O **Carlo (itE12)** tem 25 anos e é estudante de Medicina em Roma, onde vive com o irmão desde que começou a licenciatura. Os pais, tal como o avô materno, são médicos no Sul de Itália. A avó materna de Carlo foi professora e tinha concluído o ensino secundário. A avó paterna de Carlo nunca trabalhou, mas tinha frequentado o ensino superior. Carlo nunca conheceu o seu avô paterno. Não tem qualquer experiência de trabalho.

A **Caterina (itE25)** tem 22 anos e é estudante de Belas Artes em Roma, onde vive com a sua família de origem. A mãe não trabalha e o pai tem uma patente alta no Exército italiano. Ambos têm formação superior. Os avós maternos de Caterina frequentaram a escola primária. A avó era doméstica e cuidava dos filhos. O avô trabalhou para o Governo. Em relação aos avós paternos, Caterina não tem recordação

da escolaridade deles, mas sabe que a avó trabalhava no campo e que o avô foi militar na segunda guerra miliar.

O **Chang Liu (itE21)** tem 28 anos e é estudante de Belas Artes. A família, com raízes na cultura chinesa, vive em Roma, mas desde a adolescência que Chang Liu saiu de casa para viver sozinho. Frequentou uma escola militar e esteve preso durante dois anos. Com historial ligado ao consumo e tráfico de drogas leves e pesadas, Chang Liu não tem experiência de trabalho (pelo menos dentro da legalidade). Os seus pais são ambos arquitectos, tendo frequentado o ensino superior. Os quatro avós de Chang Liu vivem na China e não têm qualquer tipo de contacto ou proximidade.

A **Chiara (itE11)** tem 25 anos e é estudante de Belas Artes. Vive em Roma numa casa partilhada com colegas. Antes de estar no ensino superior costumava trabalhar. Os pais, ambos licenciados, vivem na região de Roma. A mãe é continua numa escola e o pai é farmacêutico. As avós de Chiara frequentaram ambas a escola primária, sendo a materna doméstica e a paterna cozinheira. O avô materno é trabalhador da construção civil e também frequentou a escola primária. O avô paterno estudou um pouco mais, o equivalente ao 7.º ano; antes de se reformar era funcionário do Governo italiano.

A **Federica (itE5)** tem 22 anos e estuda Direito em Roma, onde vive com os pais. No momento da entrevista não tinha um emprego, mas tem experiência de trabalhos remunerados. Os seus pais têm formação superior, sendo que a mãe é administrativa numa empresa e o pai é enfermeiro. Os avós maternos de Federica não estudaram além da primária e foram pastores durante toda a vida. Já não estão vivos. A avó paterna também trabalhou como pastora e o avô era guarda nocturno, tendo estudado um pouco mais, talvez além da primária. A memória incerta de Federica não lhe permite confirmar, com certeza, a escolaridade dos avós paternos.

O **Gabriele (itE15)** tem 23 anos e estuda Medicina em Roma. Com a família no centro de Itália, Gabriele mudou-se para casa de um primo, quando entrou no ensino superior. Os pais, com o ensino secundário, têm um restaurante onde ambos trabalham. Gabriele, além dos estudos, é empregado de mesa no restaurante dos pais, desde os seus 14 anos. Os avós maternos de Gabriele não estudaram além da escola primária, ou talvez o avô tenha estudado mais um ou dois anos. A avó materna trabalhou num hospital, como funcionária, e o avô da parte da mãe era pedreiro. Gabriele nunca conheceu o seu avô paterno, mas sabe que tanto ele como a avó do lado do pai esturam até ao sexto ano. Gabriele não se recorda da profissão do avô, mas sabe que a avó paterna trabalhava nos campos, como agricultora.

O **Gaetano (itE16)** tem 22 anos. Estuda Medicina em Roma, onde vive em casa dos pais. Gaetano costuma ajudar o seu irmão, vendedor ambulante de no mercado. Essa é a única experiência profissional que tem. A mãe, enfermeira já reformada frequentou o ensino superior. Tem um bachelato. O pai é polícia e tem o ensino secundário. Os dois avós maternos têm uma loja onde vendem fruta. Tal como os avós paternos, os avós da parte da mãe têm o ensino primário. Gaetano não sabe a profissão do avô paterno, que nunca conheceu. A avó paterna é doméstica.

O **Giancomo (itE10)** tem 25 anos e vive próximo de em Roma, na casa de origem, com os pais e a irmã mais nova. Na localidade onde vive, Giancomo é empregado de mesa, aos fins-de-semana durante o Inverno, e todos os dias, durante o Verão. A mãe, com o ensino básico, é doméstica. O pai de Giancomo também tem o ensino básico e trabalha numa fábrica, na linha de montagem. Os quatro avós, maternos e paternos, são agricultores. Além da avó paterna, que nunca frequentou a escola, todos têm concluíram o ensino primário.

O **Gianpaolo (itE06)** tem 23 anos e estuda Medicina. Com a família de origem a viver longe de Roma, Gianpaolo mudou-se para Roma, onde vive com a namorada, desde o início do curso superior. A única experiência profissional que tem é fruto de uma bolsa de colaboração na universidade onde estuda, onde ajuda os estudantes com debilidades em troca de um pequeno valor monetário. A mãe, administrativa, começou um curso na universidade que nunca acabou. O pai é reparador de caldeiras num hospital. Tem o ensino secundário. As duas avós de Gianpaolo são domésticas. A materna frequentou o ensino primário e a paterna um pouco mais, mas nunca nenhuma das duas trabalhou fora de casa. Dos avós do sexo masculino, Gianpaolo apenas conheceu o materno, que era agricultor e tinha o ensino básico.

A **Giorgia (itE03)** tem 29 anos e estuda Direito em Roma. Vive na casa de origem, com a mãe que é engenheira informática, o pai, desempregado no momento, e com as duas irmãs mais novas. Os pais têm ambos formação superior. A Giorgia começou a trabalhar durante a escola secundária, quando dava explicações aos colegas. Também trabalhou numa pizzeria, a servir às mesas, e foi administrativa num consultório médico durante quatro anos. De momento não está a trabalhar. A avó materna de Giorgia frequentou a escola primária e é doméstica. O avó materno é carpinteiro e andou 6 anos na escola. A avó paterna trabalhava para uma empresa onde preparava comida embalada, para cantinas e refeitórios. Tinha o ensino básico. O avó paterno de Giorgia, falecido, era barbeiro.

O **Luca (itE22)** tem 24 anos, estuda Belas Artes em Roma e vive em casa dos pais. Nunca trabalhou. A mãe, com o ensino secundário, é jornalista e o pai, com ensino superior, trabalha numa empresa de pintura automóvel. A avó materna era agricultora, o avô paterno trabalhou numa fábrica. A avó paterna, que estudou até ao 6º ano, foi sempre doméstica e o avô paterno era porteiro num prédio de apartamentos.

O **Luigi (itE01)** tem 24 anos e estuda Direito em Roma. Vive sozinho. Os pais também vivem na zona Roma. A mãe tem uma licenciatura e o pai, com o ensino básico, trabalha numa loja, ao balcão. A avó materna de Luigi era continua numa escola e estudou até ao 4º ano. O avô materno, com o ensino básico, trabalha na construção civil. Os avós paternos de Luigi estudaram até ao 6º ano. O avô trabalha no campo, é agricultor, e a avó trabalha na estação ferroviária, nas limpezas. Luigi já trabalhou como empregado de mesa em restaurantes, já serviu cafés e às vezes faz trabalhos de pedreiro.

A **Maddalena (itE28)** tem 21 anos e estuda Belas Artes em Roma. Nunca trabalhou e sempre viveu na casa de origem. A mãe é administrativa e o pai é artesão freelancer. Desenvolve e vende os seus produtos de artesanato que produz. Todos os avós de Maddalena frequentaram a escola. Os avós maternos trabalharam na área da agricultora; tinham em casa o seu terreno e comiam o que produziam. Do lado paterno, Maddalena apenas se recorda que o avô trabalhou na estação ferroviária.

O **Rahul (itE29)** tem 23 anos e estuda Belas Artes em Roma. Vive na casa de origem, com os pais e os irmãos. É descendente de uma família indiana, da parte da mãe. Nunca foi à Índia. A mãe é licenciada geóloga e o pai, com o ensino superior, trabalha para a protecção civil. Rahul nunca conheceu a família materna, nem tem nenhuma informação sobre os avós maternos. Em relação aos avós paternos, italianos, sabe que a avó era doméstica mas não tem recordação desta ter ou não frequentado a escola. O avô, com o ensino básico, é polícia.

O **Salvatore (itE04)** tem 23 anos e estuda Direito em Roma, onde vive sozinho. Os pais, têm uma empresa, no sul de Itália, onde vive toda a família de Salvatore. A mãe é administrativa na empresa da família e tem o ensino secundário. O pai de Salvatore estudou na escola náutica, o equivalente ao ensino secundário. A avó materna é doméstica e frequentou o ensino secundário. O avô materno, do qual Salvatore não se recorda qual é a escolaridade, trabalhava num farol. A avó paterna tem o ensino secundário e é dona de uma mercearia. O avô paterno de Salvatore é iletrado e é segurança num aqueduto.

A **Serena (itE14)** tem 23 anos, estuda Medicina e vive em Roma, com os pais e a irmã mais nova. Serena trabalha na faculdade, através de uma bolsa que apoia os estudantes. Exerce funções na biblioteca da faculdade. A mãe de Serena é professora numa escola privada e é licenciada. O pai, também licenciado, tem uma empresa de recuperação de interiores. A avó materna de Serena trabalhava para uma empresa de distribuição de encomendas. Estudou até ao 4º ano. O avô materno tinha uma bomba de gasolina. Do lado paterno, Serena não conheceu nenhum dos avós, mas sabe que a avó era doméstica e que criou os filhos em casa.

O **Tiziano (itE13)** tem 25 anos e estuda Medicina em Roma. Vive com um amigo, com quem divide a casa. Os pais vivem no sul de Itália. A mãe de Tiziano é doméstica e nunca estudou além do 6º ano. O pai, com ensino superior, é funcionário num hotel. Tiziano nunca conheceu as avós, nem a materna nem a paterna. Quanto aos avós, o materno é agricultor e não sabe ler nem escrever. Nunca frequentou a escola. Tiziano também não conheceu o avô paterno. Durante o ensino secundário, Tiziano trabalhou num restaurante sendo responsável pela confecção dos alimentos grelhados. Também costumava dar explicações de matemática a crianças.

A **Valentina (itE24)** tem 22 anos e estuda Belas Artes em Roma. Vive em casa dos pais. A mãe, tem uma licenciatura, e escolheu ficar em casa, onde cria os filhos. O pai, com o ensino secundário, é motorista. Os avós maternos de Valentina são licenciados em Direito e exercem a profissão de juiz. Do lado paterno, Valentina nunca conheceu o avô. A avó paterna é licenciada em Medicina dentária.

APÊNDICE III

caracterização da amostra

Tabela 1. Entrevistados segundo o género, idade, área de formação e nacionalidade

Pseudónimo	Género	Idade	Área Formação	Nacionalidade
Alexandra	F	22	Belas Artes	Portuguesa
Alice	F	22	Belas Artes	Portuguesa
Ana Catarina	F	25	Belas Artes	Portuguesa
Arianna	F	30	Belas Artes	Italiana
Benedetta	F	25	Belas Artes	Italiana
Caterina	F	22	Belas Artes	Italiana
Maddalena	F	21	Belas Artes	Italiana
Magda	F	22	Belas Artes	Portuguesa
Marina	F	22	Belas Artes	Portuguesa
Marta	F	20	Belas Artes	Portuguesa
Sónia	F	20	Belas Artes	Portuguesa
Valentina	F	22	Belas Artes	Italiana
André	M	20	Belas Artes	Portuguesa
Artur	M	19	Belas Artes	Portuguesa
Chang Liu	M	28	Belas Artes	Italiana
Henrique	M	21	Belas Artes	Portuguesa
Luca	M	24	Belas Artes	Italiana
Nuno	M	20	Belas Artes	Portuguesa
Pedro	M	24	Belas Artes	Portuguesa
Rahul	M	23	Belas Artes	Italiana
Beatrice	F	23	Direito	Italiana
Chiara	F	25	Direito	Italiana
Claudia	F	24	Direito	Portuguesa
Dulce	F	22	Direito	Portuguesa
Federica	F	22	Direito	Italiana
Gabriela	F	20	Direito	Portuguesa
Giorgia	F	29	Direito	Italiana
Maria Rita	F	21	Direito	Portuguesa
Raquel	F	23	Direito	Portuguesa
Dário	M	22	Direito	Italiana
Giancomo	M	25	Direito	Italiana
Guilherme	M	23	Direito	Portuguesa
João	M	25	Direito	Portuguesa
José	M	23	Direito	Portuguesa
Luigi	M	24	Direito	Italiana
Salvatore	M	23	Direito	Italiana
Carolina	F	22	Medicina	Portuguesa

Luísa	F	23	Medicina	Portuguesa
Margarida	F	20	Medicina	Portuguesa
Patrícia	F	25	Medicina	Portuguesa
Serena	F	23	Medicina	Italiana
Sofia	F	23	Medicina	Portuguesa
Carlo	M	25	Medicina	Italiana
Francisco	M	25	Medicina	Portuguesa
Gabriele	M	23	Medicina	Italiana
Gaetano	M	22	Medicina	Italiana
Gianpaolo	M	23	Medicina	Italiana
Rui	M	24	Medicina	Portuguesa
Tiziano	M	25	Medicina	Italiana

Tabela 2. Estudantes de Belas Artes, segundo a profissão dos Pais e Avós (* / **)

Pseudónimo	Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Profissão da Avó Materna	Profissão do Avô Materno	Profissão do Avó Paterna	Profissão do Avô Paterno
Sónia	Professora	Funcionário nas Finanças	Professora Primária	Engenheiro	Doméstica	Agricultor
Ana Catarina	Seguradora	Sargento	Cozinheira	Militar	Costureira	Militar
Magda	Administrativa	Empregado em supermercado	Empregada fabril	Empregado fabril	Sem referência	Militar
Pedro	Vendedora ambulante	Militar	Comerciante	Comerciante	Sem referência	Sem referência
Marta	Designer	Arquitecto	Administrativa	Comerciante	Costureira	Sargento
Artur	Contabilista	Professor	Administrativa	Militar	Modista	Mecânico
Marina	Auxiliar Hospital	Vendedor	Comerciante	Comerciante	Doméstica	Agricultor
Alexandra	Professora	Funcionário Câmara	Doméstica	Pianista	Funcionária Câmara	Sem referência
Henrique	Professora	Dono Restaurante	Contabilista	Contabilista	Cozinheira	Mecânico
Nuno	Seguradora	Lojista	Empregada fabril	Empregado fabril	Doméstica	Bancário
André	Marketing	Professor	Lojista	Lojista	Professora de desenho	Arquitecto
Chang Liu	Arquitecta	Arquitecto	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Sem referência
Luca	Jornalista	Pintor automóvel	Agricultora	Empregado fabril	Doméstica	Porteiro num prédio
Arianna	Insegna in palestra	Professor de Karaté	Doméstica	Pedreiro	Sem referência	Sem referência
Valentina	Doméstica	Camionista	Sem referência	Sem referência	Dentista	Sem referência
Caterina	Doméstica	Militar	Doméstica	Funcionário no governo	Agricultora	Militar

Benedetta	Professora	Ourives	Assistente de bordo	Funcionário no aeroporto	Empregada fabril	Empregado fabril
Maddalena	Administrativa	Artesão freelancer	Agricultor	Agricultor	Sem referência	Trabalhador ferroviário
Rahul	Geologa	Protecção Civil	Sem referência	Sem referência	Doméstica	Polícia

* profissões: agrupadas de acordo com a sua relação à área de Belas Artes, encontrando-se entre essa selecção: arquitectos, designers ou artesões freelancer, professores de desenho ou artes (qualquer nível de ensino).

** sem referência: diz respeito a informações não obtidas por motivos de desconhecimento por parte dos entrevistados (por nunca terem conhecido os familiares em causa ou por nunca se ter falado sobre o assunto na família) ou de ausência de memória (por serem muito novos na altura, não se recordando neste momento)

Tabela 3. Estudantes de Direito, segundo a profissão dos Pais e Avós (* / **)

Pseudónimo	Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Profissão da Avó Materna	Profissão do Avô Materno	Profissão do Avó Paterna	Profissão do Avô Paterno
Claudia	Dona de mini-mercado	Agricultor	Doméstica	Guardava porcos	Doméstica	Obras
Maria Rita	Dona de café	Dono café	Doméstica	Pescador	Dona café	Venda de vinhos
Dário	Advogada	Advogado	Sem referência	Sem referência	Doméstica	Polícia
Raquel	Professora ES	Bancário	Educadora Infância	Comandante marinha	Doméstica	Músico no exército
José	Comerciante	Comerciante	Modista	Cobrador de quotas	Comerciante	Comerciante
Gabriela	Artista	Agente de Viagens	Doméstica	Lojista	Doméstica	Sem referência
João	Loja animais	Sargento - ajudante FA	Agricultora	Comerciante	Agricultora	PSP
Guilherme	Restauradora	Actor	Sem referência	Arquitecto	Sem referência	Sem referência
Luigi	Sem referência	Lojista	Agricultor	Construtor civil	Trabalhadora ferroviária	Agricultor
Beatrice	Dona de hotel	Dono de um hotel	Dona empresa de camiões	Dona empresa de camiões	Dona hotel	Dono hotel
Giorgia	Eng. informática	Desempregado	Doméstica	Carpinteiro	Funcionária em empresa que preparava refeições	Barbeiro
Salvatore	Administrativa na empresa do marido	Dono de empresa de distribuição alimentos	Doméstica	Faroleiro	Dona mercearia	Trabalhador no aqueduto
Federica	Administrativa	Enfermeiro	Pastora	Pastor	Pastora	Guarda nocturno
Giancomo	Doméstica	Empregado fabril	Agricultora	Agricultor	Agricultora	Agricultor

Chiara	Continua numa escola	Farmacêutico	Doméstica	Trabalhador civil	Cozinheira	Empregado do estado
--------	----------------------	--------------	-----------	-------------------	------------	---------------------

* profissões: agrupadas de acordo com a sua relação à área de Belas Artes, encontrando-se entre essa selecção: arquitectos, designers ou artesões freelancer, professores de desenho ou artes (qualquer nível de ensino).

** sem referência: diz respeito a informações não obtidas por motivos de desconhecimento por parte dos entrevistados (por nunca terem conhecido os familiares em causa ou por nunca se ter falado sobre o assunto na família) ou de ausência de memória (por serem muito novos na altura, não se recordando neste momento).

Tabela 4. Estudantes de Medicina, segundo a profissão dos Pais e Avós (* / **)

Pseudónimo	Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Profissão da Avó Materna	Profissão do Avô Materno	Profissão do Avó Paterna	Profissão do Avô Paterno
Margarida	Doméstica	Jornalista	Agricultora	Agricultor	Funcionário em supermercado	Agricultor
Sofia	Eng. Agrónoma	Força Aérea	Recepcionista	Tripulante marítimo	Doméstica	Dono de um bar
Patrícia	Professora	Agricultor	Agricultora	Agricultor	Doméstica	Gestor
Luísa	Professora (reformada)	Professor	Doméstica	Sem referência (emigrante)	Doméstica	Comerciante
Francisco	Veterinária	Veterinário	Agricultora	Agricultor	Farmacêutica	Médico
Rui	Funcionária num lar de idosos	Vinhas	Agricultora	Agricultor	Agricultora	Agricultor
Gianpaolo	Administrativa	Técnico de equipamentos hospitalares	Agricultor	Agricultor	Doméstica	Funcionário Ferroviário
Carlo	Médica	Médico	Professora	Medico	Doméstica	Médico
Tiziano	Doméstica	Funcionário hotel	Sem referência	Agricultor	Sem referência	Militar
Serena	Professora	Empresa de recuperação de interiores	Fazia entregas	Dono de bomba de gasolina	Doméstica	Topografo / empresa de recuperação interiores
Gabriele	Dona de restaurante	Dono restaurante	Trabalhava num hospital	Pedreiro	Agricultora	Agricultor
Gaetano	Enfermeira (reformada)	Polícia	Vendedora de fruta	Vendedor de fruta	Doméstica	Militar e agricultor

* profissões: agrupadas de acordo com a sua relação à área de Belas Artes, encontrando-se entre essa selecção: arquitectos, designers ou artesões freelancer, professores de desenho ou artes (qualquer nível de ensino).

** sem referência: diz respeito a informações não obtidas por motivos de desconhecimento por parte dos entrevistados (por nunca terem conhecido os familiares em causa ou por nunca se ter falado sobre o assunto na família) ou de ausência de memória (por serem muito novos na altura, não se recordando neste momento).

Tabela 5. Distribuição da Amostra quanto ao tipo de residência, segundo a área de formação e a nacionalidade

VIVE EM CASA DOS PAIS (CASA DE ORIGEM)			
		Área de Formação	Nacionalidade
Homens (N=22)		Belas Artes 6	Portuguesa 6
		Direito 3	Italiana 4
		Medicina 1	
Mulheres (N=27)		Belas Artes 10	Portuguesa 9
		Direito 4	Italiana 7
		Medicina 2	

Tabela 6. Situação dos trabalhadores estudantes quanto ao tipo de residência, segundo a área de formação e a nacionalidade

VIVE FORA DE CASA DOS PAIS (FORA DA CASA DE ORIGEM)			
		Área de Formação	Nacionalidade
Homens (N=22)		Belas Artes 0	Portuguesa 0
		Direito 1	Italiana 1
		Medicina 0	
Mulheres (N=27)		Belas Artes 2	Portuguesa 2
		Direito 3	Italiana 3
		Medicina 0	

Tabela 7. Distribuição da Amostra quanto à experiência de trabalho, segundo a área de formação e a nacionalidade

TRABALHA OU JÁ TRABALHOU (REMUNERADO)				
Área de Formação		Nacionalidade		
Homens (N=22)	Belas Artes	5	Portuguesa Italiana	6 7
	Direito	4		
	Medicina	4		
Mulheres (N=27)	Belas Artes	8	Portuguesa Italiana	10 8
	Direito	8		
	Medicina	2		

APÊNDICE IV

Notas sobre a transcrição das entrevistas

Os nomes dos entrevistados são pseudónimos atribuídos pela investigadora. Os dados de caracterização dos entrevistados e relativos às suas famílias são verídicos, excepto quando a investigadora considerou que a revelação de determinado elemento iria quebrar a confidencialidade e anonimato dos indivíduos. A confidencialidade e anonimato foram sempre salvaguardados, tal como garantido em momento prévio à realização das entrevistas. Na transcrição das entrevistas foram utilizados símbolos, de seguida legendados, que podem surgir em alguns dos excertos e citações presentes no texto dos capítulos desta tese.

Legenda

I	Investigadora
E	Entrevistado(a)
...	Pausa breve
[pausa]	Pausa longa
[]	Informação complementar ao discurso dos entrevistados, acrescentada pela investigadora.
:	Prolongamento de vogal ou consoante
::	Prolongamento longo de vogal ou consoante
“ ”	Discurso directo
/	Truncamento ou interrupção do discurso
[imperceptível]	Incompreensão do discurso (palavras ou segmentos)
[hipótese]	hipótese do que se ouviu
[#####]	Linguagem inadequada
[
[Sobreposição de diálogo
—	Tónica

